Бархин К.Б.
У Методика
Б-26 тихого
чтения.
М., 1930

К. Б. БАРХИН

У
Б 26

Методика тихого чтения

...К ПРОСВЕЩЕНИЯ 1930

118505

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
ОБОЗНАЧЕННОГО ЗДЕСЬ СРОКА

У
Б 26

К. Б. БАРХИН

372.4
ж

МЕТОДИКА ТИХОГО ЧТЕНИЯ

В СВЯЗИ С ЗАДАЧАМИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ

БИБЛИОТЕКА
ИНСТИТУТ КРАСН. ПРОФЕССУРЫ
№ 118505/8

ДОПУЩЕНО КОМИССИЕЙ ПО УЧЕБНИКАМ ГЛАВСОЦВОСА

224/7

1 9 3 0
РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ
МОСКВА

7-я
типография Мосполиграф
„ИСКРА РЕВОЛЮЦИИ“
Москва, Филипповский, 13.

Главлит № А—64.677
З. Т. 795. Тираж 6.000.

СтАт А5—148×210 мм, 5½ п. л.

ОТ АВТОРА

«Тихое чтение» (другие его названия: «молчаливое чтение», «немое чтение», «чтение про себя», у немецких ученых — «оптическое чтение»)—наиболее «насущный и необходимый» (по выражению Hubert'a Jagger'a) вид чтения, который школа обязана привить молодым поколениям, а между тем вопросам тихого чтения у нас в методической литературе не уделяется почти никакого внимания. В виду этого, опираясь на свой личный опыт и западно-европейскую и американскую (в особенности!) методическую литературу, я решил посвятить свою работу методике тихого чтения в его естественной и желательной увязке с задачами развития устной и письменной речи. Работа моя имеет практическую, конкретную установку.

Книга предназначается для преподавателей I ступени, хотя некоторые трактуемые в ней вопросы и рекомендуемые приемы и затрагивают II ступень и могут найти себе применение и в V и в VI группах. Вообще, трудно в вопросах тихого чтения провести резкую границу между возрастами в 12 и в 13 лет.

Здесь указаны почти все виды работ по развитию речи, какие могут быть связаны с тихим чтением.

Особенно многим обязан автор Hubert'y Jagger'y («The sentence method of teaching reading». Лондон, 1929 г.) и отчетам американских инспекторов, в частности инспектриссе N. B. Smith («One hundred ways of teaching sulent reading». Чикаго, 1928 г.), а также исследованиями L. Zizzes W. Gray.

К. Б.

Москва, 1930.

I. Процесс чтения

Как обучать малышей чтению? Это первый начальный вопрос методики и в то же время это самый трудный ее вопрос. Один английский ученый называет проблему обучения детей чтению проблемой, будто бы показавшей все жалкое бессилие методики родного языка, «полем битвы целых поколений преподавателей-теоретиков и преподавателей-практиков, усеянным обанкротившимися системами и осмеянными иллюзиями».

Методист А. Зонненшейн (A. Sonnenschein) [1] понимал под чтением «искусство немедленного узнавания определенных условных символов, изображающих звуки». Это ошибочное представление о чтении разделяли вместе с Зонненшейном тысячи «звуковиков-практиков» и разделяет в настоящее время фаланга преподавателей «слоговиков». А в самом деле буквенный узор слова изображает не сумму отдельных звуков, но *целый неделимый звуковой комплекс,* воплощенный в данном слове.

Методисты Пеннель (Pennel) и Кузак (Cusack) [2] дают такое, тоже совершенно неверное, определение: «Чтение есть мышление, возбуждаемое печатной страницей». Так ли это? У Л. Н. Толстого мы находим следующую фразу в его дневнике: «Когда я прочел эту книгу, я вспомнил»... и дальше идет передача воспоминаний-мыслей, ничего общего не имеющих с прочитанным... Неужели такое мышление может называться «чтением»?

Останавливаясь на чисто формальных признаках чтения, мы можем его определить так: «*Чтение есть угадывание слов посредством части графических знаков, которыми эти слова изображены*». В дальнейшем мы поясним это определение.

Наука доказала, что люди не читают от звука к звуку (как думали «звуковики»)—они «схватывают глазами» целые участки страницы. Лишь неопытные, неумелые чтецы читают от слова к слову.

С детства запомнились нам стихи из майковской «Картинки»:

И с трудом *от слова к слову*
Пальчиком водя,
По печатному читает
Мужикам *дитя.*

---

[1] *A. Sonnenschein* «The problem of teaching children to read», стр. 11.
[2] *Pennel and Cusack* «How to teach reading», стр. 27.

Исследования показали, что опытный чтец не разбирает в тексте отдельные буквы, иначе он не мог бы читать так быстро, как в действительности читает.

Здесь нужно сказать, что навыки в чтении отдельных лиц сильно разнятся меж собой в зависимости: 1) от особенностей в устройстве глаза; 2) от методов, при помощи которых их обучали грамоте и 3) от психических особенностей — не все одинаково быстро строят образы, одинаково успешно замыкают логическую цепь, для которой книгой дана только часть звеньев и приходится воображением дополнять недостающие. Но все опытные чтецы, как бы их ни учили и какая бы у них ни была творческая фантазия, распознают в книге фразы и слова при помощи лишь главных признаков и игнорируют все прочее. Этим объясняется общеизвестный факт: при чтении мы в большинстве случаев не замечаем опечаток.

По «главным» словам и по «обрывкам» остальных слов (по «господствующим» буквам таких слов) мы составляем известное представление о фразе и уже видим ее напечатанной в книге как раз в таком виде, в каком она встала в нашем воображении.

Чехов в своих «Записных книжках» отметил любопытный факт: несколько лет под ряд он неправильно читал вывеску магазина, мимо которого проходил очень часто, и прочел ее правильно только после того, как вывеску сняли с обычного места и пристроили временно к месту, совсем необычному.

«Господствующими»[1] буквами являются те, которые особым образом выделяются в строке: стоят в начале слов или имеют элементы, выходящие из строки: например, *у*, *ф*, *д* и т. д.

Слово *узнается* по некоторым признакам его буквенного узора. Далее, чтение одной строки может не походить на чтение какой-либо другой. При чтении громадную роль играет положение книги. Если мы, например, держим книгу ниже глаз, то верхняя половина букв имеет для нас большее значение, чем нижняя. Немалое значение при чтении имеет и длина слов и наша опытность в деле приурочивания длины буквенных узоров к их смысловому значению. Возьмем две фразы:

«Выхожу *один* я на дорогу»

и

«*Одинок* я — нет отрады».

Скользнув глазами по первой и второй строке, мы, не всматриваясь во весь буквенный состав, прочли подчеркнутые нами слова, в

[1] «Оптически-господствующими» *Цайтлер* (Zeitler) называет их «dominierende Buchstaben» (optisch hervorragende); *Гольдшейдер* (Goldscheider) и *Мюллер* (Müller) говорят об «определяющих» буквах (так, в слове «Hauptwort» они определяющими буквами считают *Hptwt*).

одном случае «один» и во втором «одинок», просто по их длине, зная из опыта, что из двух слов, начинающихся такими буквами, более короткое будет «один», а более длинное — «одинок», а еще более длинным было бы слово «одинаковый».

Но основное значение при чтении играет, конечно, понимание текста, в котором некоторые слова являются сами собой разумеющимися, а потому они не читаются нами. В пословице: «У лошади четыре *ноги*, и то она спотыкается», слово «ноги» — слово неизбежное, и его при чтении мы вставляем в фразу, даже не рассматривая изображающий его буквенный узор.

Можно считать установленным, что *при чтении распознавание касается не букв, а целых фраз и слов*, и поэтому чтобы научить ребенка читать правильно, нужно направить его внимание не на букву, не на отдельные звуки, из которых будто бы складывается звуковой образ слов, не на слога, а на целые предложения и слова, идя в работе от *большего к меньшему*, а не наоборот.

Наблюдения за движениями глаз при чтении показали, что глаз наш не следует плавно и непрерывно за линией знаков, а делает при обзоре строки как бы скачки, разделенные между собой короткими паузами[1]. Считают, что глаз неподвижным состоянием может охватить буквенную группу лишь в 4—5 знаков, но каждым движением он отвоевывает себе поле зрения в 10—12 букв, причем упражнениями можно довести глаз до умения охватить еще более обширное поле.

Этот «охват» глазом — один из факторов, влияющих на быстроту, *темп чтения*. Надо помнить, впрочем, что это только один из факторов; другими факторами являются общее развитие чтеца, знание им предмета, по которому он читает, степень быстроты, с какой он строит необходимые звенья в логическом круге, данном ему не в замкнутом виде.

Из этого следует, что для каждого читающего есть свой *предел быстроты чтения*, но до этого предела необходимо довести читателя.

Почему необходимо? Да потому, что мы живем в век интенсивной технической и книжной культуры, и быстрота чтения есть единственное средство быть «с веком наравне».

II. Знаки препинания в тексте

Коснемся здесь попутно одного вопроса, имеющего для нашего учителя первостепенное значение, — вопроса о знаках препинания в тексте. Как известно, нашему учительству приходится делать выбор

---

[1] *E. Meumann* «Abriss der experimentallen Pedagogik». Лейпциг, 1920, стр. 332 и далее; *его же* «Vorlesungen». 1922, стр. 441—530.

при обучении пунктуации и детей и взрослых между двумя принципами: принципом *интонационным* и принципом *синтаксическим*. Первый принцип (в элементарной форме) найдет такое выражение: «Здесь нужно поставить запятую потому, что, произнося эту фразу, мы делаем в таком-то месте остановку». Фигурируют при таком объяснении указания: «повышение голоса, «сильное повышение», «едва заметное понижение» и т. д. Можно с достаточной категоричностью сказать, что путем таких пояснений ни детей, ни взрослых пунктуации не научишь. Не следует упускать из виду, что есть глубокая принципиальная разница в расстановке пауз между устной и письменной речью. Интонации живой звучащей речи не могут быть точно переданы в письме, и знаки препинания являются лишь совершенно условными обозначениями смыслового расположения слов во фразе. Они ставятся в тексте для того, чтобы читатель быстрее мог ориентироваться в словесном хозяйстве: с первого взгляда на определенный участок текста мог бы сказать, в каком соотношении находятся между собой те или другие слова.

Знаки препинания и паузы живой речи не только не всегда совпадают, но нередко находятся в кричащем *противоречии*. У нас существует правило для письма: «подлежащее от сказуемого запятой *не* отделяется», а в живой речи они отделяются довольно длительной паузой (в том случае, если подлежащее не личное местоимение):

Украйна ∧ глухо волновалась [1]

или: Поздняя осень. Грачи ∧ улетели.
Лес ∧ обнажился. Поля ∧ опустели.

Наречие в письме мы не отделяем знаком препинания от глагола, к которому наречие это относится, а произносится так:

В степи мирской, печальной и безбрежной,
Таинственно ∧ пробились три ключа.

или: И ближе, ближе ∧ все звучал
Грузинки голос молодой.

Таких отступлений неисчислимо много. Мы, например, так читаем *вслух* эти строчки:

Уж небо ∧ осенью дышало,
Уж реже ∧ солнышко блистало,—
Короче ∧ становился день...

Иначе говоря, в трех строках, произнесенных вслух, три отступления от правил пунктуации, установленных для письма.

Или вот еще:

«Мне в душу ∧ повеяло жизнью ∧ и волей».

---

[1] Значком ∧ мы отмечаем здесь паузу в живой речи.

Отметим еще один факт. При чтении стихов мы не можем совершенно игнорировать цензуру и отмечаем ее в громком чтении паузами, в письме же мы этого, конечно, не делаем:

Выхожу // один я на дорогу,
Сквозь туман // кремнистый путь блестит...

Затем каждый говорящий или читающий вслух расставляет паузы в речи по своему личному пониманию текста, по своему настроению или даже темпераменту. Как же можно давать пишущим такое колеблющееся мерило?[1]

История знаков препинания показывает нам, что они явились в результате стремления сделать для читателя текст наиболее легко обозримым и синтаксически наиболее правильно расчленяемым — интонационного в нашей пунктуации очень немного (вопросительный знак, восклицательный знак, двоеточие или тире при переходе в периоде от повышения голоса к понижению), все же прочее диктуется совсем другими установками.

Если бы интонационный принцип в знаках препинания был бы действительно строго выдержан, то он повлиял бы в высшей степени замедляющим образом на тихое чтение, т.-е. иначе говоря, лишил бы его основной социальной значимости (современные жизненные условия требуют от нас как раз *быстрого* овладения произведениями книжно-газетной культуры)[2].

При тихом чтении могут как раз иметь значение графические знаки, которые пропадают при чтении громком, например (?) или (!),

---

[1] В итальянской литературе есть запись монолога из шекспировского «Гамлета», как этот монолог читался в свое время тремя выдающимися итальянскими трагиками: Росси, Сальвини-отцом и Сальвини-сыном. Запись показывает, как различна может быть интонация (и в частности паузировка) в одном и том же, произносимом вслух, тексте.

[2] Вообще при обучении чтении и письму нельзя упускать из виду того, на что почти не обращают внимания наши методисты, — нельзя забывать коренной разницы между устной и письменной речью. Как неопровержимо доказывает опыт, мнение, будто паузы молчания, подобно белым промежуткам между отдельными печатными словами, существуют и между произнесенными словами, является решительно ни на чем не основанным. Поток живой речи разделяется на ряд звуковых единиц благодаря остановкам для вдыхания в себя говорящим воздуха и другим моторно-физиологическим моментам и ничего общего не имеет с грамматическо-расчлененной письменной речью, в которой, скажем, единый смысловой комплекс: «я еду в Ленинград учиться» — состоит из пяти слов. И знаки препинания играют в письменной речи совсем не ту роль, какую играют паузы в речи живой, разговорной. Они вводятся в письме, главным образом, для синтаксического расчленения абзаца, для логических интерпретаций («Печален я: со мною друга нет»), для целей стилистических («Заря-вечер, ночь-волшебница»). См. *Fesperson* «Language, its nature development and «origine», глава III; *его же* «The philosophy of grammar», стр. 72—93.

указывающие на несогласие автора с тем, что он цитировал в своем сочинении, на его удивление, возмущение приводимыми чужими словами; или возьмем, скажем, так называемые «иронические кавычки», они тоже в большинстве случаев пропадают при чтении вслух (У Гл. Успенского: «Воротился я в свое «гнездо», а в доме и крыши нет — ветер свободный гуляет»).

Не малое значение для быстрого и правильного понимания читаемого про себя имеют абзац и интервал в несколько строк между главами. Абзац делит рассказ, описание или рассуждение на ряд основных моментов (временных, пространственных, логических); интервал в несколько строк между главами психически подготовляет читателя к перемене места действия в повести, к перерыву в описываемых событиях (иногда весьма длительному), к кризису настроений у действующих лиц. Интервал (полоска белой бумаги, не заполненная строками) играет как бы роль занавеса в театре, который, подымаясь и опускаясь, ведет к членению пьесы на действия, а между действиями (по содержанию) могут проходить дни, недели, иногда годы (например, в пьесах Островского «Комик XVII столетия», «Гроза»). Между III и IV главами чеховского рассказа «Ионыч» проходит три года, и пустота — интервал в несколько строк — делает для читателя легким, незаметным этот авторский шаг через годы.

III. Виды и цели чтения

Чтобы более наглядно представить разницу между возможными видами чтения, приведем несколько бытовых картинок.

Старый немецкий город на Рейне. (Дело происходит в XVII в.) Летний полдень. Монастырская школа с открытыми окнами на реку. Учащиеся читают какую-то книгу и так при этом вопят, что рыбак, приютившийся в зеленых кустах на своей утлой лодочке, с досадой говорит своему товарищу-рыбаку: «Школяры своим криком всю рыбу в море прогонят».

Школа на Востоке. Учащиеся — и малыши и бородатые люди — читают громко, нараспев, и нестройный гул голосов течет по улице, доплывает до самой базарной площади, где смешивается с криками погонщиков верблюдов, с заунывной игрой на каманче или зурне, с напевами бродячих певцов, с голосами покупателей и продавцов.

Теперь перенесемся в огромный зал публичной библиотеки (в Лондоне, Париже или Ленинграде). Сотни людей сидят за раскрытыми книгами, и в огромной зале, залитой мягким светом электрических лун, стоит ничем ненарушимая тишина; лишь иногда уловишь легкий шелест страниц. Здесь много и внимательно читают, глубоко прорабатывают книжный материал, но все читают молча, про себя.

Сколько книг прочитывал в течение года учащийся в восточной религиозной школе? Всего-на-всего одну книгу в 250—300 страниц. Сколько книг в год должен не только прочесть, но и основательно усвоить учащийся старших классов современной европейской или американской школы? Для немецкой школы число книг для ученика класса Prima определяется 20-ю, с внушительным количеством страниц—7 000; кроме того, внеклассное чтение дает до 17 000 страниц. Если же перевести на книжные страницы ежедневные газеты, просматриваемые учащимися, то в итоге годового чтения получится 31 000 страниц. Швейцарский профессор «прочитывает» до 80 000 страниц в год.

Очевидно, что для овладения такими «материками» печатного материала *громкое чтение* — средство недостаточное. При громком чтении приходится произносить каждое слово, т.-е. приходится затрачивать много энергии на чисто механическую работу, от которой почти совершенно освобождает человека чтение одними глазами.

Когда явилась необходимость в нашу эпоху — *«эпоху книжной культуры»* — читать в день сотни страниц, явились, должны были явиться и новые методы чтения. Один из таких новых методов — *«метод тихого чтения»*.

Читают люди с разными целями, и про это обстоятельство следует всегда помнить учителю родного языка. Не для всех целей подойдут одни и те же приемы.

В исследовании разновидностей чтения взрослого человека, произведенном не так давно чикагским университетом, мы находим следующие категории:

1) чтение для получения исчерпывающей информации в одной какой-нибудь области;

2) чтение по вопросам известной узкой специальности;

3) чтение для получения широкого всестороннего образования;

4) чтения для получения непосредственного удовольствия (пищи для игры воображения, например);

5) чтение просто от нечего делать (говоря образами русской литературы — чтение гоголевского Петрушки).

Быстро просматривающий заголовки газетных статей — это один психологический тип читателя; «перелистывающий» занимательную книгу — другой тип; обдумывающий в книге каждое положение, выставленное автором,— третий; старающийся запомнить и самую формулировку чужой мысли — четвертый. *И все эти типы могут быть воплощены в одном человеке: при разных условиях* (в трамвайном вагоне, в библиотеке, на даче и т. д.) *и с разными целями он читает по-разному.* Таким же разнотипным читателем являются и учащиеся.

Страница текста воспринимается неодинаково во всех своих частях.

Домашняя хозяйка (берем пример из книги Н. Б. Смит — N. B. Smith), собираясь приготовить обед или ужин, просматривает кулинарную книгу. В начале книги идут закуски. Хозяйка быстро перелистала этот отдел и перешла к обеденным блюдам, скажем, мясным. Скользнув глазами по 3-4 блюдам, хозяйка углубляется в чтение 5-го, в котором излагается тайна приготовления кушанья, оцененного ею, как кушанье, самое подходящее для данного случая. Она обдумывает каждый совет, то увеличивает в уме, то уменьшает приведенные цифры (рецепт составлен на 12 человек, а хозяйке надлежит приготовить обед или ужин всего на 6 едоков; нужно, значит, все делить на 2).

Или вот учащийся раскрыл книгу по грамматике, чтобы найти признаки глагольных видов; из всей страницы о глаголе он, быстро «оглядев» все прочее, остановился только на 6 строках, но их он читает в высшей степени внимательно.

Или представим себе чтение врача, которому предстоит поставить диагноз болезни. Он в присутствии пациента быстро пробегает глазами только-что вышедшую монографию, посвященную заболеванию, наличность которого врач подозревает в пациенте. Да, несомненно, перед врачом жертва именно этой болезни! Но вот в книге, в виде заключения, идут указания на приемы лечения от описанной болезни — эти строчки врач прочитывает довольно медленно.

Домашняя хозяйка, врач и учащийся в приведенных случаях читают страницу двумя различными способами — способом «быстрого чтения» и способом «медленного чтения».

Приемы чтения хороши или плохи не сами по себе, а по тем результатам, какие получаются у читающего по прочтении данного текста.

Еще два примера.

В некоторых западно-европейских и американских университетах практикуется такая система экзаменов. Профессор предлагает студенту рассказать об определенной исторической эпохе, философской системе, правовой концепции и т. д.; при этом разрешается студенту быстро просмотреть соответствующую главу в каком-нибудь большом курсе. Экзаменатор правильно рассуждает: человек, не знающий в основных чертах данного предмета, все равно ничего не извлечет из такого быстрого просмотра-чтения, а для человека, изучавшего вопрос, это известное подкрепление: в памяти оживает вся схема, мысль входит в определенное русло и, получая от книги толчок, работает более интенсивно.

Один из студентов, прошедших через такое чтение (д-р Бекман), рассказывает в своей статье о быстром просмотре целого раздела книги: «Мгновенно мы погружались в самую глубь вопроса. Не оста-

навливая своего внимания на том, что раньше крепко залегло в нашу память и понимание, мы выбирали лишь то, что оставалось для нас еще как бы окруженным туманом. В 10 минут я просмотрел 80 страниц и воскресил перед собой всю изучаемую систему».

Теперь противоположный полюс чтения.

Отто Эрнст, известный немецкий беллетрист, драматург и педагог, советует учащимся в течение 20 минут читать про себя стихотворение Гете «Uber allen Gipfeln» из «Wandrers Nachtlied» (переведенное на русский язык Лермонтовым — «Горные вершины»). В стихотворении всего 8 коротких строк. Но Эрнст рекомендует читать гетевскую пьесу, вдумываясь в содержание этого удивительного стихотворения, представляя себе чувство, легшее в основу, сопоставляя в уме с фактами из жизни Гете, относящимися к данному периоду его творчества [1].

Гончаровский Валентин (в повести «Слуги старого времени»), читая Жуковского, без конца повторяет одну фразу из его стихотворения: «И зримо ей (душе) в минуту стало незримое с давнишних пор».

Предмет чтения — книга может играть в жизни человека разную роль — от крупного решающего события, меняющего всю систему его жизнечувствования, до пустой, а по временам даже вредной, забавы. «Судьба, — говорит Джордано Бруно,—послала мне верного неизменного друга — я прочел книгу, которая открыла мне глаза на мир». Но ведь не о всех книгах такое скажешь. В русской провинции в дореволюционное время учащиеся, вслед за последними экзаменами, немилосердно сжигали учебники, ставшие им уже ненужными — противные, омерзительные учебники!

В мещанских семьях можно было найти пожелтевшие книги, читанные главой семьи в далекой, невозвратной молодости и остающиеся памятником «весенних дней»; между страницами такой книги нередко сохранялись высушенные листья, нити травы:

Цветок засохший, безуханный,
Забытый в книге, вижу я...

читаем мы в пушкинском стихотворении.

Избалованный аристократ пренебрежительно прикасался к русской книге; она пугала его раньше всего своей иногда весьма нека-

---

[1] В берлинской университетской библиотеке есть книга *Раумина* (Raulin) «Admonitio pseudo-chymicis», напечатанная в Лондоне в 1626 г. В книге 42 страницы, и в конце книги есть приписка (в латинских стихах), сделанная ее читателем, каким-то лондонским студентом: «Я читал эту книгу год — от одной троицы до другой, упиваясь ее мудростью».

эистой внешностью. Вот одно из обвинений, которые он предъявлял такой книге:

Во-первых, серая бумага,
Она, быть может, и чиста,
Да как-то страшно без перчаток... (*Лермонтов*)

Такую книгу он удостаивал лишь минутного, случайного внимания — просмотра. Другие книги (книги, ставшие модными) как раз привлекали его внимание и вызывали некоторые, хотя и скупые, отклики: в библиотеке Евгения Онегина

Хранили многие страницы (книг)
Отметку резкую ногтей...

Можно было бы привести сотни выписок из литературных произведений для того, чтобы показать, что к книге у читателя бывает разное отношение, а от этого отношения зависят и разные способы чтения.

У Леона Бакста есть прелестный рисунок «Любимый поэт». Изображена парочка во французских костюмах XVIII века. «Он» держит в руке раскрытый томик любимого поэта и читает — не может оторвать глаз от страницы — тут же на улице, среди грохота карет, криков и шуток прохожих. «Она» укоризненно смотрит на своего друга и не знает, как бороться с его читательским рвением. По сторонам — огромные парижские дома.

Вл. Короленко в своих воспоминаниях о юных годах живо представил нам картину такого чтения на улице, на-ходу. Старший брат поручил Владимиру Галактионовичу отнести в библиотеку какую-то книгу. Короленко по пути в библиотеку раскрыл книгу, прочел несколько строк и уже не мог оторваться от нее до тех пор, пока не прочел всю. Читал он на улице, прислонившись к стене какого-то высокого дома. И только дочтя роман, он взглянул на титульный лист книги и узнал тогда, что держит в руках произведение Диккенса.

Трогательный образ мальчика, отдавшего все свои помыслы одной, случайно прочитанной им книге («Путешествие капитана Кука»), дан Гл. Успенским в «Нравах Растеряевой улицы» (гл. XIV — «Разный растеряевский люд», «Книга»).

Для нас совершенно ясно, что *учитель должен учить школьников не одному приему чтения, а всем тем приемам, которые могут быть учащемуся полезны в конкретных жизненных условиях.*

Школьнику надлежит развить в себе способность при каждом случае безошибочно выбирать самый эффективный способ чтения.

Нужно ли было такое разнообразие приемов чтения древнегреческой школе, или древне-римской, или, скажем, школе эпохи

Возрождения? Конечно, нет! Но для нашей эпохи оно действительно необходимо, как нам необходим автомобиль-грузовик и в то же время необходим автомобиль пассажирский или даже гоночный.

Если эту книгу мы посвятили вопросам методики тихого или немого чтения, то мы совершенно не хотели и не хотим отрицать значения чтения громкого и одного из его видов: чтения выразительного.

Есть случаи, когда громкое чтение эффективнее тихого, например, на начальных стадиях обучения грамоте: ведь не случаен тот факт, что люди, не одолевшие, как следует, механизма чтения, читают вслух и тогда, когда они совсем одни.

Предпочтительнее громкое чтение и при определенно поставленной цели научиться правильному произношению или для восприятия, допустим, ритма стихотворения.

Один австрийский методист (Рихард Фатка) указывал на необходимость обращать внимание ребенка на звукоподражательные слова (ласточка *щебечет*, воробей *чирикает*, листья *шелестят*, гром *грохочет*, корова *мычит* и т. д.), с которых обыкновенно начинается развитие каждого языка. Здесь, конечно, большую роль сыграет именно громкое чтение.

Людей со слуховым характером памяти громкое чтение скорее, чем чтение немое, поведет к запоминанию текста.

Громкое чтение, именно громкое, а не немое, имеет положительное значение и для поднятия орфографической грамотности читающего.

Наконец, громкое чтение может получать и особую социальную ценность. Чтение детей вслух в семье (как указывала покойная З. Лилина в «Методическом путеводителе» — ежемесячном приложении к «Учит. газете» за 1927 г. № 1) вносит новую культуру в семью, содействует культурной революции, созданию нового быта. Впрочем, по мере проникновения в крестьянскую среду (не говорим уже о среде рабочей) грамотности, громкое чтение детей перестает быть значительным фактором просвещения.

За тихим чтением остаются такие преимущества:

1) оно значительно быстрее громкого (от 25% до 200%)[1];

2) связано с менее значительной физической утомляемостью (при громком чтении имеется движение губ, языка, голосовых связок и т. д.);

---

[1] В 1914 г. *Оберхольцер* (Oberholtzer) при исследовании скорости тихого и громкого чтения 1800 детей всех классов низшей и средней школы нашел превосходство в скорости тихого чтения на каждой ступени обучения.

3) по отзыву американских методистов, дает возможность лучше сосредоточиться на читаемом и лучше усваивать его [1];

4) способствует удобной обозримости целого абзаца и потому крепче связывает отдельную фразу с мыслью автора;

5) ведет к легкому нахождению в тексте так называемых «ценных» слов, т.-е. слов, на которых должно быть поставлено логическое или эмоциональное ударение; в «ценных» словах сосредоточен весь смысл абзаца: здесь запрятано острие авторской иронии; здесь, говоря словами Фаге, «грохочет гром авторского пафоса — негодования или восторга»;

6) одно только тихое чтение дает возможность почти без потери времени *выбирать* нужное в тексте и отметать ненужное.

Когда можно вводить в школу уроки тихого чтения? В инструктивном письме Лондонского бюро просвещения, обращенном в 1927 г. к английским учителям («The Teaching of Englich Suggestions for the Consideration of Teachers» — Board of Education, 1927) мы встречаем такое место: «Ошибочным является утверждение, что к тихому чтению склонны лишь учащиеся средних и старших классов — овладеть чтением этого рода могут и малыши». По этому инструктивному письму, цели упражнений в тихом чтении представляются в таком виде: 1) увеличить количество читаемого детьми и представить им возможность получать от чтения своеобразное удовольствие; 2) расширить словарь учащихся; 3) развить способность быстро понимать чужую мысль и чужие доводы; улавливать из контекста смысл новых для юных читателей слов и выражений; 4) заострить детскую наблюдательность; 5) привить здоровые логические навыки и 6) способствовать плавности речи, дисциплинированной планом.

---

[1] Американский методист *Мед* (Mead) обследовал вопрос по отношению к первым 5 годам обучения и вывел следующие средние данные:

	Точное воспроизведение смысла абзацев	Воспроизведение словаря в прочитанном рассказе
При тихом чтении	16,4	38,7
При громком чтении	12,1	32,9

На преимущества тихого чтения перед громким в отношении лучшего усвоения мыслей читаемого автора указывают и исследования вопроса, произведенные в 1916 г. *Пинтнером* (Pintner) и *Гиллилендом* (Gilliland).

О'Бриен (O'Brien) в своей «Психологии и педагогике чтения» («Reading, its psychology and pedagogy». New-Jork, 1926, стр. 30) приходит к выводу, который он формулирует таким образом: «Тихое чтение является более экономным и более действительным средством для усвоения содержания прочитанного».

Мы окружены атмосферой тихого чтения: утром в трамвае, в поездах пригородного движения добрая четверть пассажиров занята молчаливым чтением газет; в библиотеках-читальнях, в кабинетах для наведения всевозможных справок люди сидят с раскрытыми книгами; на улицах пешеходы останавливаются у афиш, плакатов, объявлений; в театрах, во время антрактов, публика просматривает либретто пьес; в кино с напряженным вниманием следит за надписями, которые появляются и исчезают на экране. Некоторые книги носят красноречивое название «спутников»: «Спутник кочегара», «Спутник автомобилиста», «Спутник токаря по металлу», «Спутник чертежника», «Спутник лесного техника» и т. д. Они иногда называются также «молчаливыми советчиками», и Карл Минке правильно указывает, что если в описаниях чертежных, сборочных мастерских и других отделений больших заводов, в описаниях, вкрапленных в старые романы, нигде не фигурирует раскрытый «Hütte» (известный справочник для инженеров и техников), то в современной повести из производственной жизни уже не обойдешься без упоминания о «молчаливых советчиках».

Древние не знали молчаливого чтения. «Читать» для них значило «произносить вслух написанное». Учителя и теоретики литературы («риторы») утверждали, что писать прозой труднее, чем писать стихами, ибо не легко заставить прозу «звучать» (конечно, при громком чтении) так, как хотелось бы автору. В европейских старинных повестях нередко приводится такое положение: молодой человек проходит мимо дома, в котором живет его милая, и слышит, как она читает (вслух) посланное им письмо. В школе преподаватель рассказывает учащимся про одного «святого мужа», который во сне побывал «на том свете» и видел грешника, изнемогавшего под тяжестью своей ноши — кожаного мешка, набитого окончаниями «us» (в латинском языке на «us» оканчивается большинство слов мужского рода): оказывается, что при жизни своей этот «окаянный грешник», читая книги, нередко проглатывал окончания слов. Конечно, это наивно-ложивое поучение говорит о чтении вслух. По отношению к книгам употреблялось образное выражение: «voces paginarum» («голоса страниц»). Лишь быстрые, стремительные темпы нового времени делают типичным видом чтения именно чтение молчаливое.

IV. Тихое чтение и внутренний язык

Определяя природу тихого чтения, необходимо указать, что оно соприкасается с так называемым «внутренним языком». У человека, как известно, два языка: один «внешний» — его все слышат, слова этого языка произносятся вслух и произносятся они обыкновенно

для других, и есть еще язык «внутренний», звучащий лишь для данного человека. Его можно также назвать «подавляемым» языком. Сознание наложило на него как бы крепкую узду, но достаточно «поводьям» ослабеть, и «внутренний» язык переходит в язык «внешний». О чем свидетельствует заявление человека, произнесшего вслух то, о чем он все время напряженно думал и что не следовало, по его мнению, оглашать: «сорвалось с языка»? Оно свидетельствует раньше всего об ослаблении самоконтроля: язык «подавленный» «сорвался с узды». Достаточно нам о чем-нибудь крепко задуматься или быть чем-нибудь глубоко потрясенным, и мы начинаем беседовать сами с собой, в роде некрасовского Власа, который —

Сам с собою говорит.

Поэт А. Майков так заканчивает свой вольный перевод из Гейне:

Дочка (оставшись одна в доме), поджавши ленивые ножки,
Изволила в кресла залечь
И щурит на свечку глазенки,
И рады, что пусто вокруг,
Лепечут шаля, их губенки
Заветное имячко вслух.

О «внутреннем» голосе есть много упоминаний в литературе у Пушкина: «Что-то мне *шептало*, что мужний долг она мне принесла»; у Лермонтова: «Язык (язык поэта, который пишет в одиночестве) лепечет громко, без сознанья, давно забытые названья...» и т. д.

Известен факт ослабления контроля над внутренней речью у пьяного. Этим ослаблением об'ясняется разговор крыловского повара с котом, гоголевского Селифана с отданными под его попечение барскими лошадьми, два чеховских разговора человека с собакой.

На фикции слова, вырвавшегося из-под контроля сознания, основан в драматургии прием монолога и так называемых «речей в сторону».

Ослабление контроля над внутренней речью особенно заметно в состояниях, промежуточных между сном и бдением. Это общеизвестное явление запечатлено, между прочим, и в пушкинских «Цыганах». У Чехова мальчик во сне кричит: «Я тебя зададу!» На «взрывах» во сне внутреннего языка, переходящего в язык явный «наружный», основана развязка многих литературных произведений: Василиса Мелентьева (у Островского) выдает свою любовную тайну; японский шпион у Куприна изобличает самого себя криком во сне: «банзай!».

Разница между скрытым «внутренним» и явным слышимым языком не только в «беззвучности» первого, но и в его быстроте. Фразы внутреннего языка слагаются гораздо быстрее, чем фразы языка слышимого, во-первых, потому, что он освобожден от необходимости проделывать сложную и утомительную работу произнесения

слов, и, во-вторых, синтаксис внутренней речи есть синтаксис, строящийся по «вехам» слов (по основным словам во фразе и отмечающий все само собой разумеющееся).

Разницей во времени между процессами внутренней и внешней речи пользуются опытные ораторы для того, чтобы в момент говорения выбрать из серии приходящих им на память синонимических слов такое, которое они считают наиболее подходящим при данных конкретных условиях.

Подобно тому как внутренняя речь идет по вехам фразы, так по вехам напечатанного течет «немое» (быстрое) чтение [1].

Есть ряд психологов и методистов (в их числе *О'Бриен*), которые считают, что при тихом чтении можно обойтись без всякой помощи внутренней речи: зрительный образ сразу может повести к восприятию смысла, изображенного данным буквенным узором. Нам кажется, что это утверждение не имеет еще пока научно-об'ективного, т.-е. обязательного для каждого школьного работника значения. Всякий учитель понимает, что если ребенок (а часто и взрослый), читая «про себя», в то же время производит движения губами, языком и т. д., то мы имеем здесь дело не с «внутренней речью», а с подавляемой «речью внешней», и такое «чтение про себя» не будет экономнее и производительнее откровенного «громкого чтения». Следовательно, речь идет не об уничтожении в себе «внутренней речи», а об освобождении себя при чтении от полуподавленной «речи внешней». Отсюда вытекает совершенно приемлемый совет американских педагогов, который они адресуют школьникам на уроках тихого (немого) чтения: «Читай вот этот рассказ (или деловую статью), насколько можешь, быстро. Читая, не двигай губами или языком, не произноси слов про себя, так как это сильно задержит быстроту твоего чтения. Мне нужно подсчитать, сколько ты можешь прочесть во столько-то минут. Но ничего не пропускай в рассказе (или статье), так как тебе придется потом передать мне содержание прочитанного» [2].

---

1 Опыты установили, что при тихом чтении эмоциональное состояние читающего не менее богато переживаниями, чем такое же состояние читающего вслух. Не менее разнообразно при тихом чтении и внешнее выражение эмоций — мимика (игра в лице). Французский ученый *Клюйэ* утверждал, что, следя в публичной библиотеке за выражениями лица людей, читающих про себя, он без труда отмечал их удивление, недовольство, возмущение и т. д. Каждому приходилось, конечно, наблюдать, как читающие про себя вдруг разражаются хохотом, встречая в книге смешное место (припомните рассказ о наборщиках, «надрывающих животики» при чтении рукописи сочинения Гоголя; такой же рассказ существует в Англии о наборщиках типографии, где печатались «Записки пиквикского клуба» Диккенса). Отметим любопытное заблуждение Гете, сказавшего в «Поэзии и Правде» (книга 10-я): «Чтение про себя—печальный суррогат речи».

2 *Erdmann B.* «Psychologische Untersuchungen über das Lesen auf experimentaller Grundlage». Halle, 1898.

V. Реагирование на прочитанное

Тихое чтение, чтобы быть плодотворным, должно быть *сознательным, быстрым и творческим*

Для того чтобы строка, молча прочитанная, говорила ребенку, нужно его приучить реагировать на напечатанное так, как он реагировал бы на живое, произнесенное вслу лово.

Представьте себе, что класс играет в лото; только номера не выкрикиваются, как это обыкновенно делается, а молча выставляются (большие, четкие цифры) на доске, и учащиеся сверяют с этими цифрами свои игральные карты. Играющий так реагирует на появление цифры на доске, как он реагировал бы на выкрики: пятнадцатый, сорок пятый, восемьдесят второй...

Пишите на доске вопросы, и учащийся будет отвечать на них. Удобнее, конечно, если эти вопросы напечатаны крупными буквами или составлены самим учителем из букв, вырезанных из заголовок газет, афиш и т. д.

Появляется на доске карточка:

№ 1.
КТО ДАЕТ ЧЕЛОВЕКУ ШЕРСТЬ?

Учащийся I группы пишет: «№ 1. Овца».

№ 2.
СКОЛЬКО ПАЛЬЦЕВ У ТЕБЯ НА КАЖДОЙ РУКЕ?

Учащийся отвечает в своей тетрадке: «№ 2. Пять» и т. д.

Конечно, эти вопросы должны быть увязаны между собой и иметь непосредственное отношение к разрабатываемой в классе комплексной теме.

Время, в течение которого карточки остаются на доске, постепенно сокращается учителем, чтобы развить в учащихся *быстроту реагирования* на печатный текст.

Или более сложные (для II группы) вопросы:

С КАКОЙ ПЛОЩАДКИ НУЖНО ВЫХОДИТЬ ИЗ ТРАМВАЙНОГО ВАГОНА?

ИДЯ ПО УЛИЦЕ,— КАКОЙ СТОРОНЫ НУЖНО ДЕРЖАТЬСЯ — ЛЕВОЙ ИЛИ ПРАВОЙ?

КАК НАЗЫВАЕТСЯ ФАБРИКА, НА КОТОРОЙ ИЗГОТОВЛЯЕТСЯ СИТЕЦ?

КАКИХ ВЫ ЗНАЕТЕ ЗИМУЮЩИХ ПТИЦ?

и т. д.

Показывают на доске картинку — изображение овцы и под ней ставят печатную надпись: «корова». Учащиеся поднимают руку (условный знак, имеющий смысл заявления: «это неправильно»).

Вот выставлено на доске изображение тачки и надпись под ним «тачка». Учащиеся не реагируют на эту надпись поднятием руки.

В группах, начиная со II, картинки и надписи могут относиться к географическим и обществоведческим понятиям (мыс, перешеек, остров, полуостров, кустарная мастерская, фабрика, кооператив, дом отдыха рабочих и т. д.).

В средних и старших группах нет необходимости прибегать к помощи картинок: просто можно выставлять слова-понятия в правильных и неправильных соотношениях:

Правильное сочетание:

Пушкин
↓
«Утопленник»

Неправильное:

Неверов
↓
«Каштанка»

Правильное сочетание.

Волга
↓
река

Неправильное:

Тайга

↓

море

Правильное сочетание:

Существительное

↓

Дерево

Неправильное:

Предлог

↓

Ходить

Плакаты на доске претендуют не только на понимание смысла напечатанного на них, но и на *волевые акты* со стороны учащихся. Примеры плакатов-приказов:

Для I группы:

ВСТАНЬТЕ!

ВОЗЬМИТЕ В РУКУ КАРАНДАШ!

ПОДЫМИТЕ РУКУ!

ПОСМОТРИТЕ НА ДВЕРЬ!

Для II группы:

ЗАКРОЙТЕ ГЛАЗА ПРАВОЙ РУКОЙ!

ПОЛОЖИТЕ В ЛЕВУЮ РУКУ НОСОВОЙ ПЛАТОК

ПОЛОЖИТЕ ТЕТРАДЬ НА КНИГУ!

Для III и IV групп:

ПОДЫМИТЕ ОБЕ РУКИ ВЫСОКО НАД ГОЛОВОЙ!

ПОДЫМИТЕ РАНЬШЕ ЛЕВУЮ РУКУ, ПОТОМ ПРАВУЮ!

НАРИСУЙТЕ В ТЕТРАДКЕ КРУЖОК С ТОЧКОЙ ПОСРЕДИНЕ!

РАСКРОЙТЕ КНИГУ „ПАШ СОЮЗ" НА 63-й СТРАНИЦЕ И ПРОЧТИТЕ ПРО СЕБЯ ПЕРВЫЕ 5 СТРОК!

НАПИШИТЕ НА БУМАГЕ ЧИСЛО, МЕСЯЦ И ГОД!

Учащиеся молча выполняют все, указанное им на плакатах.

Очень подходящим способом выучки реагировать на немой приказ являются игры, специальным образом поставленные.

Американская инспектрисса Н. Смит описывает одну из таких игр, принятую в чикагских школах.

Бег с картинками

Дети вырезывают картинки из газет и журналов. Наклеивают их на картон. Всегда окажется в классе по нескольку картинок одного содержания: например, изображающих дом, стадо, дерево, аэроплан. Перед началом игры рисунки тасуются и раздаются учащимся с таким расчетом, чтобы у всех было по одинаковому количеству карт-рисунков. Потом учитель пишет на доске какое-нибудь слово, допустим, «дом», и быстро стирает. Все дети, у которых на руках оказались картинки, изображающие дом, бегут к доске, держа перед собой эти картинки. Если ученик, у которого есть изображение дома, не реагировал на мелькнувшую надпись на доске и не побежал вместе с другими «обладателями домов», ему дают все картинки с домом, имеющиеся на руках у учеников, и он должен ждать случая, когда он от них избавится. Если к доске побежали все, имеющие «дома», картинки, изображающие дом, берет себе учитель и «дом» выходит из игры.

Во Франции есть такая школьная игра. Учащимся раздают плакаты; одна сторона плакатов белая, другая — с надписью: «Карась», «Голубь», «Щука,» «Мышь», «Муха» и т. д. Играющие делятся на две группы — на «ловцов» и «спасающихся». У «спасающихся» на груди плакаты белой стороной наружу. Если «ловец» догоняет «спасающегося», тот быстро переворачивает плакат, и «ловец» обязан сейчас же сделать движение руками, как будто он ловит то существо, имя которого обозначено на плакате: например, если перед «ловцом» «карась», он должен как бы забросить «удочку»; если «голубь» — прицелиться и выстрелить будто бы из ружья. Если «ловец» будет реагировать на надпись ошибочно,— станет стрелять по рыбам и закидывать удочку на куропаток,— он считается проигравшим и платит фант [1].

Надписи, плакаты, об'явления, приказы и предостережения встречаются учащимся не только в классной обстановке, но в несравненно большем числе они попадаются им на улицах, в магазинах, в трамвайном вагоне, на вокзале, в городском саду, в зубной амбулатории, в кино и т. д. и т. д. Нужно и эти плакаты и об'явления взять в сферу обучения тихому чтению — в сферу обучения реагированию на печатанное слово и фразу.

Учитель предлагает детям (во II группе):

1. Укажите, где встречаются такие надписи:

1. *ИЗ ОКОН НЕ ВЫСОВЫВАТЬСЯ.*

2. *ПОСЛЕ ЗВОНКА В ЗАЛ ПРОСЯТ НЕ ВХОДИТЬ.*

3. *ДО ЗВОНКА НА ПЛАТФОРМУ НЕ ВЫХОДИТЬ.*

---

[1] *Игра* с тихим чтением не должна превращать даже в младшей группе значительную часть занятий в сплошную забаву. Игра может быть только *кратковременным эпизодом.* Больше того: все, требующее от ребенка движения в классе («подбежал к доске», «быстро поднял руку» и т. д.) или усиленного напряжения памяти, соображения, фантазии, является лишь *дополнением* к ровному спокойному занятию. Нужно считаться с законами детской утомляемости и с детской нервозностью. Мы полагаем, что нормальным будет количественное отношение всего «подымающего», волнующего ребенка к ровному и спокойному занятию 1 : 4.

4. *ПОЕЗДА УХОДЯТ БЕЗ ТРЕТЬЕГО ЗВОНКА.*

5. *ЗВЕРЕЙ НЕ ДРАЗНИТЬ И БЕЗ РАЗРЕШЕНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ НЕ КОРМИТЬ.*

6. *НЕ РВАТЬ ЦВЕТОВ, НЕ ЛЕЖАТЬ И НЕ СИДЕТЬ НА ТРАВЕ.*

7. *ДЛЯ НЕКУРЯЩИХ.*

8. *О ПОЖАРЕ СООБЩАТЬ ПО ТЕЛЕФОНУ 53-47.*

9. *ОСТОРОЖНЕЙ: СВЕЖАЯ ОКРАСКА.*

10. *ЗАПАСНОЙ ВЫХОД.*

II. Об'ясните надписи, встречающиеся на углу улиц и на воротах домов, на мостах, на столбах с электрическими проводами, в торговых учреждениях

1. *ЗДЕСЬ ПЕРЕХОДИТЬ УЛИЦУ ОПАСНО.*

2. *ДЕРЖИСЬ ПРАВОЙ СТОРОНЫ.*

3. *БЕРЕГИСЬ: АВТОМОБИЛЬ.*

4. *ЕЗДА ШАГОМ.*

5. *ГРУЗОВИКАМ ПРОЕЗД ЗАПРЕЩЕН.*

6. *ПРИКОСНОВЕНИЕ К ПРОВОДАМ ГРОЗИТ СМЕРТЬЮ.*

7. *ОСТАНОВКА АВТОБУСОВ ПО ТРЕБОВАНИЮ.*

8. *ПЕРЕРЫВ НА ОБЕД С 12 Ч. ДО 1½ Ч.*

9. *ВСЕ ПЬЮТ КАКАО „ЗОЛОТОЙ ЯРЛЫК".*

10. *ЖАЛОБНАЯ КНИГА В КАССЕ.*

III. Нарисуйте улицу с об'явлениями.

Одна из ранних фаз обучения тихому чтению — «*уроки оживления слов*», как называют эту фазу американские методисты. Нужно научить детей ясно видеть в словах самый называемый предмет: его цвет, форму, чувствовать вес, ощущать его температуру. На «уроках оживления слов» учитель предлагает детям выбрать из розданных им печатных списков три белых предмета (1-й список), или два круглых предмета (2-й список), или один какой-нибудь холодный предмет (3-й список).

1-й список

1. Лук
2. Молоко
3. Трава
4. Сажа
5. Творог
6. Ворон
7. Соль
8. Мясо
9. Снег
10. Лимон

2-й список

1. Книга
2. Мячик
3. Трава
4. Карандаш
5. Яблоко.
6. Тетрадь.

3-й список

1. Кипяток
2. Огонь
3. Лед.
4. Пар
5. Снег

При выбранных предметах учащийся ставит первую букву своего имени («метит» слово).

Материал «уроков для оживления слов» может быть очень разнообразен. Так, детям дают два столбца слов («А» и «Б»), и учащиеся должны выбрать из второго столбца ответы на вопросы столбца первого, причем ставится условие: «каждый ответ может встретиться только один раз».

А.

1. Что светит?
2. Что ползает?
3. Что блестит?
4. Что плавает в воде?
5. Что колется?
6. Что извивается?
7. Что тает?
8. Что имеет ушко?
9. Что прозрачно?
10. Что необходимо для растения?

Б.

1. Стекло
2. Сапог
3. Иголка
4. Пробка
5. Снег
6. Свеча
7. Червяк
8. Улитка
9. Луна
10. Вода

Для развития способности быстро разбираться в прочитанном и внутренне реагировать на него (соглашаться или не соглашаться, радоваться, смеяться, возражать и т. д.) ставится ряд целесообразно подобранных упражнений.

Идет, например, урок для выяснения

ЧТО ХОРОШО? И *ЧТО ПЛОХО?*

Учащимся раздаются листы, на которых напечатано:

1. Мешать товарищу заниматься.
2. Бросать корку от апельсина на тротуар.
3. Пить прямо из водопроводного крана на улице.
4. Проветривать комнату перед сном.
5. Кататься с ледяной горы на спине.
6. Подвешиваться на буферах трамвая.
7. Каждое утро умываться холодной водой.
8. Ухаживать за домашними животными.
9. Писать углем или карандашом на стене дома.
10. Помогать библиотекарю в выдаче книг маленьким.

И учитель предлагает детям:

«Поставьте около фразы, в которой говорится о том, что хорошо, ⊙, а около фразы, в которой говорится о том, что плохо, поставьте △».

Или дети получают такие листки:

«Здесь дано по 3 ответа на каждый случай. Выберите правильный — поставьте около него значок ⊙».

I. Что бы все сделали, если б нечаянно толкнули на улице ребенка и он упал бы?

1. Оставили бы его лежать на земле, а сами пошли бы по своим делам?
2. Помогли бы ему встать и успокоили его?
3. Сказали бы ему, что он напрасно валяется под ногами?

II. Что бы вы сделали, если б нашли на улице потерянную кем-нибудь книгу?

1. Бросили бы ее в стоящую для мусора урну?
2. Пошли бы на бульвар, сели бы на скамеечку и стали бы читать эту книгу?
3. Передали бы книгу ближайшему милиционеру на тот случай, если к нему обратится лицо, потерявшее книгу?

III. Что бы вы сделали, если бы, проходя мимо какого-нибудь дома, увидели бы в окнах начинающийся в доме пожар?

1. Продолжали бы спокойно свой путь?
2. Поспешили бы сказать о пожаре смотрителю этого дома?
3. Стали бы любоваться отсветами огня на снегу улицы?

IV. Что бы вы сделали, если б заметили, что в кухне кто-то забыл закрыть водопроводный кран и вода через раковину переливается на пол?

1. Стали бы читать на память стихотворение «Ручеек»: «Ручеек, ручеек, ты, как ниточка, идешь»?
2. Закрыли бы поплотнее кран и вытерли пол тряпкой?
3. Стали бы пускать по воде бумажные кораблики?

Еще образец задания.

«*Из 3-х ответов спишите один, который вы считаете правильным*»:

I. Для чего зимой топят в домах печи?

1. Чтобы извести побольше дров?
2. Чтобы предоставить домашней работнице побольше работы?
3. Чтобы нагреть комнаты?

II. Для чего летом открывают в комнатах окна?

1. Чтобы впустить побольше мух?
2. Чтобы проветрить комнаты?
3. Чтобы ветру легче было разбивать стекла в окнах?

III. Для чего приделывается к велосипеду рожок?

1. Чтобы давать сигналы зазевавшимся прохожим?
2. Чтобы развлекать велосипедиста?
3. Чтобы украсить велосипед?

IV. Для чего выдают билеты пассажирам трамвая?

1. Чтобы набивать их карманы разноцветными бумажками?
2. Чтобы дать работу кондуктору?
3. Чтобы проверять, кто заплатил деньги за проезд в трамвае и кто не заплатил?

V. Для чего увешиваются стены школы гирляндами, звездами и всякими другими вырезками?

1. Чтобы тратить деньги?
2. Чтобы доставлять детям работу?
3. Чтобы украшать класс?

VI. Для чего играют в футбол?

1. Чтобы рвать обувь и платье?
2. Чтобы развивать мускулы и ловкость?
3. Чтобы уставать?

Здесь нужно сделать одно замечание. Дети понимают известные выводы не только в том случае, если они сделаны позитивно («Встань по утру, не ленись, мылом вымойся, утрись»... — как провозглашала знаменитая нравоучительная песенка наших дореволюционных хрестоматий), но и в негативной форме («Глупый, ленивый поступает так-то, следовательно, умному, трудолюбивому нужно поступать совсем иначе»). На выборе самого неподходящего из ряда возможных положений основан юмор сказок и новелл типа «Иванушка-дурачок», которые так нравятся детям. Это свойство детей-читателей учитывал и Буш—автор «Макса и Морица» и Марк Твэн и Отто Эрнст.

Задачам укрепления психологических предпосылок тихого чтения (быстрое реагирование на буквенные узоры слов) могут служить и так называемые «*живые группы*».

Изобретенные у нас покойным Тумимом, они до сих пор оставались лишним балластом в нашем методическом инвентаре. И в самом деле, к чему было школе вводить эту ненужную пантомиму. Но в подчинении проблеме тихого чтения живые группы сыграют положительную роль.

Как ставятся живые группы?

Два ученика, например, выходят на середину класса. Учитель укрепляет надпись на доске (на самое короткое время, лишь достаточное для того, чтобы класс мог ее прочесть,— эта надпись затем быстро снимается учителем):

МЫ ПИЛИМ И РУБИМ ДРОВА

Вызванные на середину класса ученики положением тел и движением рук показывают, что они пилят и рубят.

Тем для перевода буквенных узоров в действие бесконечно много.

Так, для I группы подойдут:

1) Вставляем двойные рамы на зиму.
2) Говорим по телефону.
3) Очищаем тротуар от снега и льда.
4) Купаемся в реке.
5) Ловим рыбу удочкой.
6) Катаемся на коньках.
7) Бегаем на лыжах.
8) Снимаем с дерева фрукты.
9) Полем грядки в огороде.
10) Бьем в барабан (в пионерском отряде).
11) Умываемся
12) Стираем белье.
13) Косим сено.

Для II группы:

1) Один поет, другой играет на шарманке.
2) Один поет, другой играет на гармонике.
3) Один поет, другой играет на пианино.
4) Плывут на плотах по реке.
5) Трубочист очищает печную трубу от сажи.
6) Работа парикмахера.
7) Работа швеи.
8) Работа кузнеца.
9) Работа столяра.
10) Работа печника.
11) Работа точильщика ножей.
12) Машинист на паровозе.
13) Красноармейцы стреляют.
14) Тракторист выезжает в поле.

Для III группы:

1) Наборщик в типографии.
2) Врач и больной.
3) У костра в пионерском лагере.
4) Слушают радио.
5) Тушат пожар.

Одно и то же задание, постепенно усложняясь, может быть предложено разным группам:

I группа — «Ходит взад и вперед».

III » — «Ходит взад и вперед, нахмурившись и скрестив руки на груди.

IV группа — «Пройдет два шага, остановится, вздохнет и опять давай шагать».

На помощь тихому чтению могут притти и изобразительные искусства: рисование, аппликации и т. д.

Учитель, например, рисует на доске большой дом с крышей, трубой, окнами, дверьми, забором, калиткой, деревьями перед входом, двумя фонарями. Затем он вырезывает из бумаги отдельные части дома: трубу, окно, дверь, фонарь и т. д. Эти части дома раскладываются на столе или на полу, и вызывается учащийся, который их рассматривает. На столе лежат и кнопки.

Учитель пишет на доске «окно», и учащийся должен очень быстро взять рисунок окна и кнопку и прикрепить его к определенной части дома, красующегося на доске.

В средних группах могут быть пущены в ход географические представления: рисуется на доске река — ее устье, притоки (левый, правый), верховье, дельта. Изображение этих речных элементов отдельно вырезывается из бумаги. Когда учитель пишет на доске «дельта», учащийся прикрепляет к доске в соответствующем месте вырезанный из бумаги треугольник.

Иногда в ответ на «молчаливый приказ» учащийся должен прибегать к графической схеме, к рисунку, к чертежу (II и III группа).

Предлагаются, скажем, задания:

Изобразите чертежом:

«Лошадь побежала налево, потом направо, потом бросилась вновь налево, отыскивая занесенную снегом дорогу к дому».

Или:

Изобразите чертежом:

«Дорога вела на запад, потом поворачивала на север, потом опять на запад и затем круто поворачивала на юг».

«*Зоркость» при чтении* развивается и упражнениями с фразами, содержащими неверное или неточное указание. Дается учащимся, скажем, такое задание:

Спишите фразы и, если найдете некоторые из них неправильными, то переделайте их, внося возможно меньшее количество поправок:

1. Собака поцарапала кошку.
2. Кошка лягнула жеребенка.
3. Наша река течет на холм.
4. Зрелые яблоки зелены, а незрелые — румяны.
5. День угасал. Солнце склонялось к востоку.
6. Легко плыть против течения: можно почти не работать веслами, достаточно править рулем.
7. Высоко над домом голубь гонялся за коршуном.
8. Белоручкой называется человек, который много работает руками.
9. Театральная сцена обыкновенно устраивается ниже пола комнаты.
10. Учащиеся хорошо знают правило: во время занятий следует ходить из класса в класс.
11. Ребенок заплакал: он был очень доволен.
12. Река текла так *быстро*, что трудно было сказать, в какую сторону она текла.
13. На дереве оставалось так *много* листьев, что их легко было все пересчитать.
14. От конопляника пахло так *слабо*, что начинала кружиться голова.
15. Река была так *широка*, что я легко различал, как на противоположном берегу гусак тыкал свой клюв в ржавую лужицу.
16. Он делает свою работу так *небрежно*, что, проверяя ее, никогда не найдешь ошибки.

Содержание понятий легко раскрывается детям путем составления ими *загадок*. Следует указать здесь, что детская загадка — не художественное описание, какими являются, скажем, народные загадки, а описание исключительно утилитарное (указание на значение для человека угля, молока, часов...).

Приводим образцы детских загадок из практики одной школы в Глазгове:

1. Я — белое. Люди пьют меня. Из меня приготовляют масло. (Молоко.)
2. Я — бесцветная. Вы не могли бы жить без меня. Я нужна вам при приготовлении пищи, для питья и для умыванья. (Вода.)
3. Я — черный. Достать меня стоит больших трудов. Я даю вам тепло. Я нужен заводам и фабрикам. (Каменный уголь.)
4. У меня лицо и две руки. Одна подлиннее, другая — покороче. Я говорю мальчикам и девочкам, когда им нужно пойти в школу. (Часы.)

VI. Нахождение фразы в тексте

Тренировка в быстроте чтения начинается с упражнений в быстром нахождении фразы, размещенной среди других фраз.

Учитель кладет на стол или на пол несколько полосок бумаги 3—5), на которых крупными печатными буквами написано по одной какой-нибудь фразе (лучше всего брать лозунги, пословицы или отдельные стихи, представляющие законченное выражение мысли). Около полосок располагается небольшая группа учащихся (5—6 человек). Затем учитель пишет на доске одну из фраз, помещенных на полосках бумаги, и учащиеся стараются глазами найти эту фразу среди 3—5 полосок. Нашедший первым получает «очко»; это — своеобразный прием-игра.

Второй прием сводится к следующему:

Учащиеся раскрывают книжки на определенной странице. Учитель указывает им какой-нибудь абзац, состоящий из 25—40 строк. Затем он пишет на доске фразу, имеющуюся в этом абзаце, и учащиеся должны быстро отыскать ее. Нашедший подымает руку.

Третий прием:

Учитель пишет на доске небольшой (в 10—12 строк) рассказец или статью из тех, что помещены в рабочей книге, с пропуском нескольких слов — по слову или по два в каждой фразе. Затем говорит учащимся:

— Откройте книгу на странице такой-то, вы найдете там рассказ «Миша-учитель». Я этот рассказ написал на доске, но с пропуском нескольких слов. Найдите эти пропущенные слова и спишите их под ряд на полосках бумаги. Когда окончите работу, бумажки передайте мне. Старайтесь быстрее работать!

Итак, учитель выводит на доске:

Миша-учитель.

Вернулся Миша из . . . . . — Ну, что нынче учитель вам . . . . . ?— спрашивал его младший . . . . . — Какую задачу . . . . . ? — кричал другой.— Покажи . . . . . ! — приставала сестренка. Миша стал им все . . . . . и об'яснять. А мать и говорит . . . . . : — У нас теперь есть свой . . . . . .

Учащиеся, сравнив написанное на доске с текстом рассказа, помещенного в их книжке, пишут на полосках бумаги:

школы
рассказывал
братишка
задали
картинки

показывать
соседям
учитель.

Четвертый прием:

Учитель до начала урока пишет на доске вопросы к какому-нибудь небольшому рассказу, имеющемуся в рабочей книге класса.

Потом он задергивает доску занавеской или закрывает ее газетой, прикрепленной кнопками.

Когда начинается урок, преподаватель велит открыть книгу на такой-то странице и указывает детям на определенный рассказ, который дети и прочитывают про себя. Затем он открывает 1-й вопрос на доске и через очень короткое время закрывает его снова.

Учащиеся должны показать в рассказе, какие строчки являются на этот вопрос ответом.

Так учитель поступает и со всеми прочими вопросами.

Допустим, что преподаватель остановился на рассказе

Ворона и вороненок

Кликнул орел ворону и говорит ей: «Позови мне самого лучшего певца из всего птичьего царства: я веселиться хочу». Полетела ворона и думает: «Кого же позвать к орлу? Соловей видом некрасив. Чижик красив, да мал, и голос у него тонок. Представлю-ка я орлу своего сынка; он всем хорош: и красив, и ростом велик, и голос у него гулкий!» И привела ворона к орлу своего вороненка.

Стал каркать вороненок во все воронье горло, — старается из всех сил. Прогнал орел ворону вместе с ее сыном.

Учитель пишет на доске к этому рассказу вопросы:

1) Какое поручение дал орел вороне?
2) Что подумала ворона?
3) Что сделала ворона?
4) Как пел ее сын-вороненок?
5) Что сделал орел?

Когда учащиеся прочтут про себя рассказ, учитель открывает на доске (потом *быстро закрывает*) 1-й вопрос: «Какое поручение дал орел вороне?»

Учащиеся говорят: Ответ на этот вопрос заключается в первых 2-х строках: «Кликнул орел ворону и говорит ей: «Позови мне самого лучшего певца из всего птичьего царства: я веселиться хочу».

Затем идет работа со вторым вопросом, с третьим и так до пятого.

VII. Чувство последовательности и составление плана

Очень полезной следует признать работу, развивающую в учащихся чувство последовательности — эту основу и описания (пространственная последовательность), и повествования (хронологическая последовательность), и рассуждения (логическая последовательность).

БИБЛИОТЕКА
ИНСТИТУТ КРАСН. ПРОФЕССУРЫ
№

Учитель составляет план какого-нибудь повествования, помещенного в рабочей книге. Этот план он пишет на доске или, еще лучше, каждую часть его пишет на особой бумажке и раздает столько ученикам, сколько имеется частей в плане.

На каждой части плана написан ее порядковый номер.

Учащиеся прочитывают про себя рассказ, и тот из них, кому досталась записка с номером 1-м и названием этой первой части, начинает пересказ. Причем ученик, получивший записку номер 2-й, продолжает изложение, *не ожидая приглашения* преподавателя, так как он видит из доставшейся ему части плана, что пора выступить со своим словом. Так же поступает 3-й, 4-й, 5-й учащийся, пока не будет исчерпан весь план, а вместе с этим и весь рассказ.

Приводим начало одного рассказа и три первые части плана, составленного преподавателем к этому рассказу для раздачи учащимся весь рассказ разделен на 13 частей):

Как корова и теленка и девочку спасла

Была у нас корова Машка, да такая упрямая и бодливая, что беда. Помучились с ней и мать и сестры. Бывало, прогонят в стадо, а она или домой в полдень придет, или в житах очутится — иди, выручай! Особенно, когда бывал у нее теленок — удержу нет! Раз даже весь хлев разворотила: к теленку билась; а рога-то у нее были длинные и прямые. Уж не раз собирался отец ей рога отпилить, да как-то все откладывал.

План к рассказу.

№ 1. КАКОГО НРАВА БЫЛА КОРОВА МАШКА?

№ 2. КАК ВЕЛА СЕБЯ МАШКА, КОГДА У НЕЕ БЫЛ ТЕЛЕНОЧЕК?

№ 3. КАКИЕ РОГА БЫЛИ У МАШКИ?

Есть еще один способ «составлять рассказ» в 1-й группе.

Преподаватель выбирает в книжке небольшой рассказ и «печатает» (т.-е. составляет из букв разборной азбуки или из вырезанных откуда-нибудь букв большого размера) каждую часть-фразу на отдельной бумажке. Отдельно «печатается» и заглавие рассказа. Эти бумажки раздает учитель нескольким учащимся, те выходят в уголок — совещаются. Затем начинается составление рассказа.

Тот ученик, который решает, что у него на руках заглавие рассказа, выходит на середину класса и возглавляет колонку учащихся, состоящих из обладателей бумажек-фраз.

Они становятся в том порядке, в каком, по их мнению, следуют в рассказе имеющиеся у них на руках фразы.

Иногда учащимся приходится перестраиваться, когда они убеждаются, что по смыслу рассказа фразы должны следовать в другом порядке, чем тот, который образовался у детей в колонке.

Когда, наконец, колонка решительно принимает тот или другой порядок, каждый из ее участников читает свою часть, начиная с заглавия, и класс высказывает свое суждение — правильно ли построилась колонка.

Предположим, что учитель выбрал толстовский рассказ:

Бабка и внучка

У бабки была внучка. Прежде внучка была мала и все спала. Бабка сама пекла хлебы, мела избу, мыла, шила на внучку. После бабка стала стара, легла на печку и все спала. Внучка пекла, мыла, шила на бабку.

Он разбивает его на заглавие и отдельные фразы:

БАБКА И ВНУЧКА

У БАБКИ БЫЛА ВНУЧКА

ПРЕЖДЕ ВНУЧКА БЫЛА МАЛА И ВСЕ СПАЛА

БАБКА САМА ПЕКЛА ХЛЕБЫ, МЕЛА ИЗБУ, МЫЛА, ШИЛА НА ВНУЧКУ

ПОСЛЕ БАБКА СТАЛА СТАРА, ЛЕГЛА НА ПЕЧКУ И ВСЕ СПАЛА

ВНУЧКА ПЕКЛА, МЫЛА, ШИЛА НА БАБКУ

и раздает учащимся — кому заглавие, кому первую фразу, кому третью, словом, раздает *не по порядку*, а учащиеся уже сами выстраиваются, «*угадывая*» последовательность изложения.

В приведенных работах дело сводилось к тому, что учащиеся про себя читали рассказ или деловую статью и пересказывали ее *по плану, получаемому извне* (он составлялся преподавателем).

Но можно ставить работу и так, что и самое деление статьи или рассказа на части проводится учащимися; они же и дают название каждой части, т.-е. *сами составляют план.*

Выработка уменья составлять план начинается с I группы (второго полугодия). Учитель говорит учащимся: «Откройте на странице 12 книгу и прочтите про себя сказку «Лиса и журавль». Когда закончите чтение, книжку закройте и подымите руку». Убедившись, что все уже прочли сказку, учитель заявляет: «Эта сказка состоит из двух половин. Первую можно назвать «Журавль в гостях у лисы». А как назвать вторую половину?

В ответ, конечно, послышится:

«Лиса в гостях у журавля».

В I и II группах нужно для такой работы подбирать статьи или рассказы (лучше рассказы) небольшие, с легко обозримым действием в его целом и отчетливо выступающими моментами его развития, чтобы расчленение рассказа или статьи на части делалось учащимися без всякого усилия.

После того как один ученик (обозначим его буквой А) оглашает (при закрытой книге) название первой части рассказа, второй (Б) излагает ее содержание. Затем А называет вторую часть, и ученик Б или В, Г и т. д. ее пересказывает. Лучше, чтобы деление статьи или рассказа все время велось одним и тем же учащимся, потому что, назвав первую часть, он уже в уме разделил прочитанное на определенные участки, и ему не трудно придать названиям каждой части однообразную форму (целые короткие фразы или предложения в вопросительной форме, или просто перечень существительных). Сосед его, может быть, разделил бы рассказ на другие части, и ему неудобно продолжать начатое не им расчленение.

VIII. Пересказ прочитанного, конспектирование и тезирование

Сделаем несколько общих замечаний о пересказе, как средстве проверки трех обстоятельств:

1) понял ли учащийся, что он читал;
2) запомнил ли прочитанное и
3) богат ли или беден его словарь.

Вопрос о понимании прочитанного сводится к таким вопросам:

1) понимает ли учащийся отдельные слова, встречающиеся в рассказе или деловой статье;

2) понимает ли он отдельные фразы и, наконец,

3) понимает ли он рассказ или статью в целом, т.-е. соединяет ли он в уме все слова и фразы в единое целое.

Но к этому элементарному анализу может присоединиться попытка преподавателя глубже проникнуть в отношение учащегося к прочитанному: находит ли чувство, легшее в основу рассказа, отклик в ребенке, одобряет ли он иронию писателя, или, напротив, берет под свою защиту тех, кого писатель осмеивает, сочувствует ли горю изображенных лиц, радуется ли он их успехам и т. д., словом, есть ли здесь совпадение настроений писателя и молодого читателя. Это совпадение или несовпадение выразится в эмоциональной окраске пересказа: «Бедный Ваня заблудился в темном лесу, что было делать *несчастному*?» «Маша лентяйка была — работать ей уж очень *не хотелось*» и т. д.

Если учащийся повторит в своем пересказе трудное слово или трудную фразу, прочитанную в книжке, то из этого еще нельзя заключить, что он понимает им вслух произнесенное. В сомнительных случаях нужно докопаться, как ребенок толкует данное слово или фразу (в особенности нужно это делать, когда слово употреблено в рассказе в переносном смысле).

Учащийся прочел фразу: «Вася нос повесил», и в своем пересказе повторил ее. Но на вопрос преподавателя: «На что же он нос-то повесил — на гвоздик?» — мальчик, нахмуря брови и наморщив лобик, ответил (очевидно, не подумав): «Не на гвоздик, а на веревочку!» Во всяком случае выяснилось, что он не понял прочитанной фразы.

Когда спрашивают детей, поняли ли они статью, рассказ, стихотворение, ребенок отвечает «понял», если он уловил *смысл целого* (т.-е. всей статьи или рассказа). Если же вопрос будет касаться того или другого отдельного слова, то и тут положительный ответ молодого читателя будет свидетельствовать только о том, что значение данного слова, взятого отдельно, как бы вырезанного из текста, ребенку понятно, но у учителя нет еще оснований полагать, что ребенок постиг значение слова в определенном контексте.

Учащиеся III группы читали дома стихотворение Некрасова «Генерал Топтыгин». Им предложено было выписать непонятные слова и список принести в класс. Никто не выписал выражения «*ямщичок обратный*», так как всем знакомо было слово «обратный», но затем в классе никто этого выражения объяснить не смог.

В хрестоматиях для I группы нередко помещается стихотворение Бальмонта «Осень». Оно заканчивается строками:

Скоро осень проснется
и заплачет спросонья.

Нам пришлось присутствовать на уроке, когда дети читали вслух это стихотворение. На вопрос преподавателя: «Все ли поняли в стихотворении?» — последовал дружный ответ «да», а затем никто из детей не смог хотя бы приблизительно сказать, что такое «спросонья». Так что, очевидно, детям самим иногда неясно, постигают ли они значение слова или нет, и преподавателю надлежит произвести проверку детского понимания.

Проверка словаря ребенка при пересказе проводится в американских школах таким образом.

Выписываются все слова рассказа или деловой статьи, подлежащей передаче учащимся.

При пересказе отмечаются (подчеркиваются) слова, которые учащийся повторил по прочитанному, и записываются отдельные слова, которых в напечатанном тексте не было, а рассказчик их сам вставил. По отношению к оставшимся без употребления словам рассказа преподавателю приходится каждый раз ставить себе вопрос: «Почему они выпали из пересказа?» Потому ли, что учащийся их не понял или почувствовал «произносительное» затруднение при их передаче (трудными для произнесения словами могли ребенку показаться «лежебок», «рассветает», «померещилось» и т. д.), или, схватив в общем, о чем идет речь, он подменил новое слово словом старым, ему хорошо известным, и т. д.

Нужно также произвести *анализ слов, которые учащийся внес сам в пересказ*: являются ли эти слова местными, взяты ли они из профессиональных словарей и т. д. В рассказе говорилось «валенки», а учащийся сказал «пимы» (это слово для Пермской губернии местное). В рассказе встретилось выражение: «давай его отчитывать» (т. е. ругать, разносить), мальчик, сын столяра, заменил эту фразу своей: «стал стекляшкой драть» (стеклянной бумагой), а сын рабочего на кожевенном заводе сказал описательно: «задал ему шлиха» («шлих» — прибор для вытягивания кожи) и т. д. Такой анализ откроет родники, которые питают словарь учащихся.

Против пересказа было выставлено методистами много серьезных возражений. Главное из них — и самое убедительное — *классу не интересно слушать в передаче своего товарища то, что каждым из учащихся было прочитано в книжке.* Поэтому желательно ставить в классе пересказ вещей, которые учащийся сам нашел и не в классной хрестоматии, а в каком-нибудь, например, детском журнале (для III и IV групп) и в газете.

Отметим здесь попутно, что прошло уже около четверти века с тех пор, как в западно-европейской педагогике раздались первые предостерегающие голоса против классной книги для чтения (Lesebuch). В ноябре 1906 г. Генрих Шаррельман писал [1] о хрестоматии, как о печальном пережитке, от которого — он надеется — школа скоро освободится. Что же должно, по представлению Шаррельмана, сменить классную книгу для чтения? Сборники, составленные учащимися из материала, который они сами находят в книгах, журналах, газетах, и из сочинений, которые они сами создают. В классе может быть столько таких сборников, сколько имеется в нем учащихся. В то же приблизительно время с резкими обвинениями против классных хрестоматий выступил в Германии авторитетный специалист в вопросах детского чтения Вольгаст [2]. Главное зло хрестоматии — «лоскутность материала» (по капельке из всех океанов—по капельке, не дающей никакого представления о громадных водных скоплениях, как говорит Вольгаст), отсутствие для учащихся свободного выбора в этом скудном материале, отставание от жизни (это мы видим хотя бы по нашим «рабочим книгам», передающим всегда лишь «вчерашний день»); наконец, хрестоматия обыкновенно прочитывается учащимися (дома, вне классных часов) в течение первой же недели учебного года и уже теряет в дальнейшем для него всякий интерес. Вот почему необходимо проведение лозунга: «Журналы и газеты в школу!»

Пересказ есть передача прочитанного, по возможности, без сокращения словесного материала (обыкновенно некоторое сокращение все же происходит, но *принципиально* оно не должно происходить).

Сознательное сокращение (просеивание слов, стягивание двух-трех фраз в одну и т. д.) ведет к *конспектированию* (устному или письменному), при этом учителю следует стремиться к тому, чтобы не «просеивалось» детьми основное, главное.

Наконец, возможно вести (с IV группы) при тихом чтении работу по составлению учащимися выводов из прочитанного, т.-е. работу *тезирования.*

Преподаватель предлагает учащимся (разделенным, скажем, на 4 «стайки») прочесть в классе про себя небольшую и нетрудную статью в газете и потом, отбирая газеты у учащихся, обращаться к первой «стайке» с предложением: «Разделите в уме эту статью на несколько частей и дайте название первой части».

Когда это проделывается кем-нибудь из «стайки» («стайка» может отойти в угол класса, чтобы не мешать другим «стайкам», и шопотом выработать деление прочитанной статьи на части, а также

---

[1] Повторено в его книге «Erlebte Pädagogik», стр. 34.
[2] *Wolgast* «Vom Kinderbuch». Leipzig, 1906.

название каждой части, и потом она оглашает лишь название первой части), преподаватель записывает это название на доске (а за ним и учащиеся на полосках бумаги).

Теперь выступает вторая «стайка». Ее представитель должен вкратце передать содержание этой части газетной статьи.

На смену выходит третья «стайка». Она делает в нескольких словах вывод из сказанного представителем второй «стайки».

Наконец, четвертая «стайка» дополняет данные, приведенные в сокращенном пересказе, какими-нибудь сведениями, почерпнутыми из других источников, например, какой-нибудь раньше прочитанной книжки.

Таким образом работа класса по тихому чтению газетной статьи охватывает:

1	2	3	4
Составление плана.	Конспектирование.	Тезирование.	Дополнение фактического материала из других источников.

В средних и старших группах такая работа расчленения целого может быть проделана и со стихотворением.

Преподаватель пишет на бумажке план стихотворения с таким расчетом, чтобы каждая часть охватывала 1-2-3 строфы. Бумажка-план разрезается на полоски с обозначением номеров и раздается учащимся.

Класс открывает свои рабочие книжки с напечатанным стихотворением, и учащийся, у которого на руках полоска № 1, начинает чтение своей части. Название части на полоске бумаги показывает ему, где надлежит остановиться.

За № 1 выступает № 2, без указания со стороны преподавателя, и так читают стихотворение до конца.

Покажем это на «Лесном царе» Гете-Жуковского[1].

---

[1] Кстати, об этом стихотворении. «Лесной царь» — баллада, не укрепляющая суеверные представления о речных духах, а как раз имеющая значение *предостережения* против всяких легенд и сказок, которыми взрослые (няни, родители, учителя) отравляют воображение ребенка. Образы лесного царя (в оригинале говорится о речных духах) и его дочерей даны Гете не с объективной убедительностью: отец ребенка, о котором говорится в стихотворении, не видит ничего «сверхестественного» в лесу: он в своем разговоре с сыном называет все предметы и явления, действительно существующие: ветлы, туман, ветер. Видит духов, слышит их речи лишь сын, охваченный суеверным болезненным страхом: мальчик делается жертвой рассказов бабушки, матери, няни; рассказов, которых он, очевидно, наслышался не в малом количестве. При правильном истолковании стихотворения оно может дать ценный материал для классной беседы на антирелигиозные темы.

Учитель разбивает стихотворение на 5 частей и пишет на 5 полосках бумаги:

На 1-й:

№ 1.

НОЧНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ ОТЦА С РЕБЕНКОМ — ОТЕЦ ГРЕЕТ СЫНА НА СВОЕЙ ГРУДИ

На 2-й:

№ 2.

ВСЕ УВЕЛИЧИВАЮЩИЙСЯ УЖАС РЕБЕНКА: ВНАЧАЛЕ ОН ТОЛЬКО ВИДИТ ЛЕСНОГО ЦАРЯ

На 3-й:

№ 3.

ЗАТЕМ РЕБЕНОК СЛЫШИТ ЕГО РЕЧИ

На 4-й:

№ 4

НАКОНЕЦ, РЕБЕНОК ЧУВСТВУЕТ НА СЕБЕ ЕГО ДЫХАНИЕ

На 5-й:

№ 5.

СМЕРТЬ РЕБЕНКА

Учащийся, которому досталась полоска № 1, читает первые 4 стиха:

Кто скачет, кто мчится под хладною мглой?
Ездок запоздалый, с ним сын молодой.
К отцу, весь издрогнув, малютка приник,
Обняв его держит и греет старик.

Учащийся с № 2 вступает со своим чтением (стихи 5—8), за ним идут №№ 3, 4 и, наконец, 5.

До сих пор мы говорили о пересказе учащимися какой-нибудь статьи или истории *без ограничения времени на ее прочтение.* Но

пересказ может служить средством испытания сознательности при тихом чтении, когда на это чтение дается *строго определенное время*.

«Дети, раскройте книгу на странице 72 — там вы найдете рассказ «Белая шахта». Заложите в этом месте полоску бумаги, но раньше напишите на закладке свою фамилию. Вы будете про себя читать этот рассказ — всего вы, конечно, не прочтете в течение того времени, которое я вам дам. Когда я скажу: «Кончать!» — вы поставите карандашом на полях значок-линию, где вас застало мое слово «кончать», и закроете книгу. Теперь начинайте чтение».

Минут через 10 после начала чтения учитель заявляет: «Кончать!» и отбирает у нескольких учеников книги. Раскрыв их на том месте, где лежит закладка, учитель вызывает того ученика, у которого оказался прочитанным наименьший отрывок, и предлагает ему пересказать содержание прочитанного. Когда этот ученик закончит свой пересказ, преподаватель обращается к следующему по количеству прочитанного: «Продолжай пересказ!»

Потом — к тому, кто успел прочесть больше всех.

IX. Некоторые приемы быстрого чтения

Иногда ставится задача — *внимательно читать в статье не все, а только определенные места.* Допустим, что требуется просмотреть книгу о сорных растениях только для того, чтобы выписать названия этих растений. Учащиеся быстро просматривают страницу за страницей, отмечая на полях точками, где встречаются такие названия, и потом списывают их в тетрадку в том порядке, в каком они встретились в книге; и если ставится второе дополнительное задание, то уже после такой порядковой записи, пользуясь ее материалом, составляют алфавитный список названий сорных растений.

Читаемая страница в таких случаях состоит из слов, как бы неодинаково интенсивно напечатанных: глаза читателя быстро скользят по тусклым словам и останавливаются внимательно на словах, благодаря определенному заданию получающих яркость основного значения.

Приведем еще несколько примеров возможных заданий:

I. *Для младших групп*: 1) «Выберите из книги «По Уралу» названия камней и металлов, которые встречаются в Уральском горнозаводском крае». 2) «Пользуясь книжкой «В колосистой ржи», перечислите птиц и зверьков, живущих в наших полях».

II. *Для старших групп*: 1) «Выберите из книги о русской литературе имена писателей XIX века». 2) «Перечислите имена революционных деятелей, упоминаемых в книге «Великий Октябрь».

Задание может быть осложнено предложением учащимся указывать при каждом имени и страницу книги, где это имя встречается, и если оно упоминается на нескольких страницах, то выписывать подле имени цифры всех этих страниц.

Подготовлением к такому быстрому чтению является *выделение учащимся в фразе одного какого-нибудь слова.*

Для развития в детях умения быстро читать по выборочному методу, т.-е. обращать внимание лишь на места, отвечающие определенному заданию, и игнорировать прочие места, ведутся упражнения такого рода:

На доске до прихода учащихся в класс пишутся 2, 3 или 4 фразы:

«Весной река выходит из своих берегов».

«На берегу появляется трава и цветы» и т. д.

Доска задергивается занавеской или прикрывается газетным листом. Учитель раньше чем отдернуть занавеску говорит учащимся: «Я покажу вам 2 (или 3, 4 и т. д.) фразы на очень короткое время— запомните последние слова в каждой фразе (на прочие слова в фразе не обращайте внимания) и когда я закрою опять занавеской доску, вы на-память напишите в тетрадках эти последние *слова*. Ну, дети, я открываю доску. Приготовьтесь!»

Более трудная работа: на доске пишутся 2-3-4 фразы, к которых среди других слов встречаются названия птиц (можно конечно рыб, растений, камней и т. д.).

1. Ласточки первыми прилетают к нам весной.
2. Каждый из вас хорошо знает ворону.
3. Во ржи живут перепелки, мыши, тушканчики.
4. Кукушка по своему оперению несколько напоминает коршуна.

Учащимся показывают доску с надписями и предлагают им запомнить названия птиц, о которых говорится в надписях, а потом, когда доска будет опять закрыта, написать эти названия.

В III и IV группах могут писаться фразы с названием рек и городов СССР и именами народов, населяющих Союз.

В круг таких упражнений входят и грамматические категории: «Запомните встречающиеся в фразах глаголы или имена существительные или предлоги и т. д.».

Цель упражнения: приучить к быстрому выделению в фразе одного какого-нибудь слова, соответственно определенному заданию[1].

---

[1] Необходимо здесь указать на важность воспитания в учащихся *воли к быстрому чтению*. Методическая литература, посвященная вопросу быстрого чтения, указывает на яркие примеры того, что лица, поставившие себе целью увеличение скорости в чтении, всегда блестяще достигали ее. «Решение поднять скорость в чтении,— говорит О'Бриен (O'Brien),— вызывает особую концентрацию внимания». На психологии чтения против воли, против желания читающего основан рассказ Чехова «Чтение» (чиновнику Мердяеву начальник приказывает читать книги для расширения своего горизонта и в виде первой

Для того чтобы дать детям навыки быстрого и в то же время сознательного чтения, учитель может практиковать следующие приемы:

1. Допустим, что для тихого чтения даны 3 маленьких рассказа, связанных между собой единством комплексной темы: один рассказ, скажем, говорит о собачке, которая спасла молочника, заблудившегося в поле во вьюжную зимнюю ночь, второй—о крестьянине, который провалился в лесу в глубокий снег и заснул под снегом, и третий—повествует о жизни семьи мышей в саду в куче листьев, прикрытой снегом.

Учитель пишет на доске до начала урока три фразы (под №№ 1, 2 и 3), взятых по одной из этих рассказов, и прикрывает доску занавеской или газетным листом. Учащиеся читают в книге рассказы про себя, не видя написанных учителем фраз; когда же они кончат свое тихое чтение, преподаватель отдергивает занавеску или снимает с доски газетный лист, и учащиеся отмечают, какая фраза какому рассказу принадлежит. Это делается так:

Учащиеся на полосах бумаги пишут: 1) свои фамилии и 2) названия трех рассказов, которые были ими прочтены. Это делается до того, как отдергивается на доске занавеска. Потом они к каждому рассказу приставляют номер фразы, взятой из этого рассказа, как этот номер обозначен на доске.

Обращаясь к нашим примерам, мы можем это дело изобразить так:

На доске преподавателем написано:

№ 1. «Обжились мыши, грызут себе кору фруктовых деревьев да грызут».

№ 2. «Хватились дома — нет Арефия».

№ 3. «Жучка стала пронзительно лаять, как бы зовя на помощь».

Учащийся на бумажке изобразил (до того, как увидел написанное на доске):

ГРИГОРЬЕВ, С[1].
РАССКАЗЫ:
«ВАНЯ И ЖУЧКА»
«ЧЕЛОВЕК ПОД СНЕГОМ»
«МЫШИ В САДУ».

пробы дает ему занимательный роман «Граф Монте-Кристо». Тот никак не может дочитать этот роман и сходит с ума. Как на одно из средств воспитания воли, американские методисты указывают на чтение при контроле часами. Сознание, что быстрота чтения контролируется, не дает раньше всего места пустым мечтаниям при раскрытой книге; оно неизбежно ведет к напряженности внимания при чтении и толкает к увеличению скорости чтения. Наличие объективного контроля является здоровой профилактикой против небрежной, рассеянной работы.

[1] Фамилия учащегося.

Потом, увидя фразы на доске и сообразив, к какому рассказу какая фраза относится, он сделал к надписанному на бумажке необходимые дополнения:

ГРИГОРЬЕВ, С.

РАССКАЗЫ:

«ВАНЯ И ЖУЧКА», № 3

«ЧЕЛОВЕК ПОД СНЕГОМ» № 2

«МЫШИ В САДУ» № 1

Еще прием.

Учитель пишет на доске ряд вопросов и около каждого вопроса приводит название рассказа или описания, в котором можно найти на этот вопрос ответ, например:

1. Когда прилетают к нам ласточки?
2. Из чего можно делать чернила?
3. Какая самая высокая гора в Европе?
4. Что такое матрица?
5. Как образуются острова на реках и морях?
6. Откуда произошло название Америки?
7. В котором году была сделана человеку первая прививка против водобоязни?
8. Как производится очистка воды на водопроводе?
9. Чем отличается малярийный комар от обыкновенного комара?
10. Почему василек должен быть признан сорной травой?

1. «Весна в городе».
2. «Сам себе мастер».
3. «По горам и лесам».
4. «Экскурсия в типографию».
5. «Работа воды».
6. «Великие географические открытия».
7. «Луи Пастер».
8. «Что пьет город».
9. «От маленького существа — великое зло».
10. «Друзья и враги поля».

Дети раньше всего по оглавлению книги находят указанный на доске рассказ или описание и быстро про себя прочитывают рассказ,

находят в нем соответствующее место и ставят на полях книги карандашом какой-нибудь условный значок (кружок, треугольник, крестик и т. д.). Место в книге отмечается закладкой, и книга закрывается. Учителю достаточно раскрыть на месте закладки книгу прочесть строчку или строчки против значка, чтобы проверить, правильность ответа.

Если всей группе предлагается один и тот же вопрос, то можно на закладках (на них учащиеся заранее пишут свои фамилии) отмечать время, когда книжка с проделанной работой была сдана учащимся преподавателю, и таким образом можно вести индивидуальный учет понимания прочитанного и быстроты работы.

X. Сочинения по картинкам. Дополнения учащихся (досказывание и дописывание)

На начальной стадии обучения языку графические изображения (картинки) играют не меньшую образовательную роль, чем буквенные узоры (напечатанные или написанные слова), причем *графическое чтение*, как и чтение при помощи этих буквенных узоров, начинается не с элементов (отдельный нарисованный предмет: корзина, метла, собака), а с *целых графических фраз и рассказов*. Обыкновенно в течение первых двух лет обучения буквенные узоры сильно отстают от графических рассказов. Ребенок, еще не знающий азбуки, в первый же день прихода в детский сад или на дошкольную площадку уже начинает истолковывать (комментировать) картинку, «читать» ее и добавлять к данному в рисунке еще свои собственные догадки и соображения. Школьная судьба малыша в процессе усвоения письма повторяет культурную историю человечества—*от картинки к условному буквенному обозначению слов и фраз.*

Работа по картинке в настоящее время, главным образом благодаря исследованиям Лейпцигской психологической лаборатории Учительского союза [1], имеет научно-обоснованную методику. Мы не будем здесь подробно говорить об этой работе, укажем только, что практика западно-европейской и американской школы различает три стадии в детских сочинениях по картинке.

I стадия — *перечень предметов*, изображаемых на картинке, *без установления связи* между этими предметами.

II стадия — *определение*, по имеющимся на картине признакам, *места и времени* изображенного действия *и разных сопутствующих* этому действию *обстоятельств.*

---

[1] См. нашу статью «Устные и письменные сочинения по картинкам» в «Вестнике просвещения» № 12 за 1929 г.

III стадия — разгадка [illegible]ела картинки: установление между ее частями логической и психологической зависимости.

Возьмем из сборника «Primary Silent Reading» лондонского издания 1928 г. «The Grant Educational C°» первый рисунок. На нем изображен щенок; возле него цыпленок (очевидно, мертвый) и курица с наклоненной в сторону мертвого цыпленка головой. Несколько поодаль, составляя перед щенком полукруг, стоят другие домашние птицы: 4 курицы, две утки, 5 желтеньких цыплят. Одна курица из этого полукруга склонила голову к живым цыплятам (будто что-то рассказывает им).

Первая стадия проработки будет направлена на то, чтобы дети перечислили, назвали предметы, на картинке представленные.

— Вот это щенок... А около него курочка. У лапы щенка цыпленок. Он почему-то лежит... Что он, мертвый?.. А это две уточки. С ними рядом еще 4 курицы и 5 цыплят... Ну, эти-то цыплята живые — вот один что-то клюет, а другие слушают, что им говорит красная курочка. Скажите (обращение к учительнице) — это их мать? На земле — камни, мостовая... В углу — метла. За щенком — стена, может быть, забор.

Вторую стадию открывает вопрос учительница:

— А где, дети, происходит все это, как вы думаете?

— Во дворе.. на заднем дворе — вот и метла — недавно подметали двор: видите, как все чисто кругом.

— Ну, а какое время дня здесь изображено — утро? вечер? ночь?

— Нет, это не вечер и не ночь: очень светло, это скорей всего утро — курочки и уточки хорошо выспались и пошли погулять со своими детками, а тут произошла беда...

— Какая же беда? спрашивает учительница и этим вопросом переводит работу на III стадию.

Кто-нибудь из детей дает объяснение:

— Видите, лежит неподвижно цыпленочек. Это он — мертвый. Его лапкой придушил щенок.

Замечание из круга детей:

— Он не хотел его убивать — он думал с ним поиграть, да слишком придавил лапой...

За замечанием следуют вопросы, в которых отчасти заключены ответы.

— А что делает возле него белая курочка? Это его мама?

Из круга детей (вообще вопросы главным образом задают дети, они же и отвечают):

— Смотри — она клюв раскрыла, видно, кудахчет, оплакивает сыночка...

— А эти утки и куры что делают?

— Они пришли посмотреть, что случилось с цыпленком, а один из них говорит живым цыплятам: «берегитесь, дети, белого в пятнах дурачка — он вас всех передушит»...

После этого замечания о «дурачке» внимание детей вновь обращается к центральной фигуре картинки — к щенку, и дети присматриваются к его мордочке, на которой очень ярко изображено художником собачье смущенье.

— Гектор (дети дают щенку имя и этим выделяют его из бесформенного для них собачьего мира) смотрит на цыпленка и думает, как же это случилось? Я, право, не виноват...

— Поэтому-то он и дурачок — делает, не подумав хорошенько,— скажет какой-нибудь юный резонер.

Истолкование картинки закончено.

Учительница записывает (краткими предложениями) рассказ на доске и потом читает записанное вслух. Дети придумывают для рассказа заглавие. Все детские предложения заглавий («Глупый щенок», «Беда во дворе», «Пропал желтенький» и т. д.) заносятся учительницей на доску и потом класс останавливается на одном каком-нибудь из них.

Работа по картинке выполнена.

Дети не только истолковывают чужие рисунки, но дают и сами на поставленные им вопросы графические ответы. На уроке дети получают, например, карточки с вопросами:

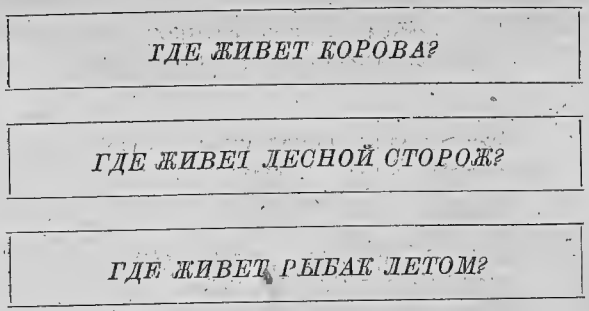
ГДЕ ЖИВЕТ ЛАСТОЧКА?

ГДЕ ЖИВЕТ ДОМАШНИЙ ГОЛУБЬ?

ГДЕ ЖИВЕТ ПЧЕЛА?

ГДЕ ЖИВЕТ МУРАВЕЙ?

ГДЕ ЖИВЕТ КУРИЦА?



На доске появляется задание: «Ответы нарисуйте рядом с вопросом», и дети рисуют на первой карточке гнездо, на второй — голубятню, на третьей — улей и т. д.

Отметим здесь факт, достаточно прочно установленный,— дети любят рисовать и сами без всяких предложений со стороны нередко сопровождают слова примитивными рисунками. Всем детям без различия — имеются ли у них художественные наклонности или нет — анализ понятий и процесс абстракции доставляет громадное наслаждение.

Развитие речи связывается с тихим чтением посредством внесений упражнений на дописывание (или досказывание) слов, на замену одного слова другим, на подыскивание «параллельных» выражений (сходных).

При чтении мы обыкновенно находим опору в одной части фразы, наталкивающей нас на угадывание остальной. При тренировке учащихся в тихом чтении нужно вести с ними «уроки дополнений», т.-е. давать детям лишь часть фразы и требовать от них ее завершения.

Учитель пишет на доске:

«Телега имеет 4 . . . . . »

И учащиеся в один голос заканчивают: «колеса».

«У лошади 4 . . . . . »

Опять дружное дополнение: «ноги».

Рассматривая дополнения учащихся, как упражнения по тихому чтению, мы должны признать следующее: часть фразы, которую нужно угадать, в большинстве случаев должна быть частью неизбежной, всецело уже обусловленной тем, что во фразе сказано, одной единственно возможной. «Ремесленник, который делает столы и стулья, называется . . . . . ». Продолжение может быть только такое: «столяром».

Конечно, «неизбежность» эта вытекает из познаний учащихся, из их жизненного опыта.

Ответ для I группы будет очень легок, и в то же время этот ответ будет «один-единственный» при требовании от этой группы продолжать фразу:

«Курица снесла . . . . . »

Или даже такую «астрономическую»:

«Когда солнце село, ... взошла».

Но такого детерминизма не будет для этой группы в третьей фразе:

«Берн — столица . . . . . »:

Учащиеся I группы могли слыхом не слыхать о том, что Берн находится в Швейцарии. А для IV группы и эта фраза будет требовать лишь одного, единственно возможного, дополнения.

Каждой группе можно предлагать дополнять лишь ту фразу, которая этой группе по плечу.

Досказывание и дописывание недостающего во фразе слова может итти по разным направлениям. Выдвигаются, например, определенные грамматические категории:

Глагол: «Дровосек усердно . . . . . (что делал? учащийся досказывает или дописывает: «рубил») топором высокое дерево».

Имя существительное: «Дровосек усердно рубил топором высокое . . . . . » (что? «дерево»).

Имя прилагательное: «Дровосек усердно рубил топором . . . . . (какое? — «высокое») дерево».

Наречие: «Дровосек . . . . . (как? — «усердно») рубил топором высокое дерево».

Оно может иметь в виду обозрение каталога инструментов (конечно, самых ходких и известных детям), список профессий и т. д. Дети также занимаются географической номенклатурой, историческими данными, вопросами современной общественности. Примеры:

Ваня вбил гвоздь . . . . . (чем?)

Отец рубил дрова . . . . . (чем?)

Лошадь была подкована . . . . . (кем?)

Печь в доме была сложена . . . . . (кем?)

Часть суши, окруженная со всех сторон водой, называется . . . . .

Узкая часть суши, соединяющая два больших пространства суши, называется . . . . . .

Пароход был изобретен американцем . . . . . .

Первого русского книгопечатника звали . . . . . .

Литейщики состоят в профессиональном союзе . . . . . .

Мы имеем здесь в виду ответы, заключенные или полностью в прочитанном детьми или во всяком случае опирающиеся на прочитанное. Если такой опоры текст детям не дает, а ответ получается из области личных наблюдений учащегося, из его опыта, то упраж-

нение, конечно, прямого отношения к тихому чтению иметь не будет. Оно может ставиться тогда с целью приведения хотя бы в классификационный порядок активный лексион ребенка.

К недоконченной фразе:

«Картофель, морковь, репа, лук, капуста— . . . . . .», ребенок дописывает «овощи».

Здесь ребенок сделал известное обобщение, имеющее для него определенное практическое значение: своим словом «овощи» он сказал себе (и нам), что картофель, морковь и т. д. съедобны и что они являются культурными огородными растениями.

Такую классификацию некоторые французские методисты (например, Пелле) называют «*реальной*»: она приводит ребенка к обобщению его знаний; но имеются и чисто «вербальные» (т.-е. «словесные») классификации, польза которых для младших групп учащихся является сомнительной. Возьмем два примера дописывания:

Молоко и квас — питье.

Суп — еда.

Детские «открытия»—«питье» и «еда»—очень немного дают ребенку.

Может вестись еще дополнение данного списка *однородными* словами.

Дается, например, ряд:

Гранит, мрамор, — —

От учащегося требуется вместо двух тире поставить два названия каких-нибудь камней.

Или:

Железо, медь, олово, — — —
Лошадь, корова, осел, — — —
Город, столица, деревня, — — —
Топор, пила, молоток, — — —
Незабудка, фиалка, анютины глазки, — — —
Перо, карандаш, резинка, — — —
Чашка, блюдце, тарелка, — — —
Стол, стул, скамья, — — —
Дождь, снег, иней, — — —
Воробей, ласточка, ворона, — — —

Приведем еще несколько *задач на классификацию предметов.* Преподаватель пишет на доске два-три столбца слов, обозначающих (за исключением одного или двух) определенную категорию предметов (деревья, насекомые, письменные принадлежности и т. д.). Учащиеся списывают столбцы в свои тетрадки, опуская при этом

слова, чуждые этому столбцу. Например, на доске появляются 3 столбца:

Береза	муха	карандаш
ольха	жук	резинка
ель	блоха	тетрадь
жук	гранит	линейка
пихта	бабочка	перо
липа	кузнечик	стул
сосна	пчела	чернила.

Учащиеся при списывании опускают в первом столбце слово «жук», во втором—«гранит», в третьем—«стул».

Работа в средних группах может вестись с географическими терминами, с историческими именами.

Один столбец, допустим, обнимает собой разные названия водных скоплений и среди них, как бы совершенно случайно, попадает и одно название вида суши:

озеро
река
пруд
болото
море
полуостров
ручей
океан.

Или вот столбцы-определения:

красный	деревянный	лесной
черный	железный	полевой
синий	медный	луговой
коричневый	сладкий	садовый
широкий	стеклянный	огородный
белый	чугунный	степной
зеленый	каменный	больной.

Могут быть столбцы и синонимических выражений:

скука	сказать	исполнить
тоска	изречь	сделать
печаль	молвить	сотворить
хандра	произнести	купаться
горе	заболеть	создать
здоровье	выговорить	совершить.

Или в ряд видовых понятий вкрапляется одно родовое (упражнение для IV группы):

береза	роза	ласточка
ольха	незабудка	воробей
дуб	василек	голубь
кедр	колокольчик	птица
дерево	анютины глазки	ворона
ясень	цветок	жаворонок.

Западно-европейская школа знает еще такие «логические» задания[1], обращенные к учащимся (у нас можно было применить к III и IV группам):

Прибавьте к словам первого столбца из второго только то, без чего называемые предметы не могут существовать.

1. Стол	1. Верхняя доска, ножки, скатерть, графин с водой.
2. Стул	2. Черный цвет, сиденье, медные гвозди, спинка, ножки.
3. Комната	3. Пол, ковер, потолок, диван, дверь, стены, портреты на стенах, печь, 2 окна, балкон.
4. Книга	4. Картинки, текст, переплет, обложка, страницы.
5. Рубаха	5. Рукава, ворот, вышивка, карманчик, подол.
6. Сад	6. Деревья, статуя, трава, дорожки, пруд.
7. Река	7. Вода, дно, берега, остров.

Прибавьте к словам первого столбца по два слова из второго, обозначающих необходимые принадлежности называемых предметов.

1. Хоровой кружок в школе.	1. Стулья, слушатели, пианино, ученики, ноты.
2. Катанье на коньках.	2. Музыка, лед, ясный день, коньки.

Пример задания на «развернутую классификацию»:

---

1 Мы приводим их из труда James A. Masterton «Primary Silent Reading», part II, London 1929.

Из чего и для чего.

По образцу № 1 заполните и прочие клетки.

Название предмета	Происхождение	Употребление
№ 1. Кожа	Шкуры животных	Обувь, Перчатки, Верхн. платье (тужурки). Переплет книг. Сбруя. Приводные ремни.
№ 2. Шерсть		
№ 3. Мех		
№ 4. Полотно		
№ 5. Мука		
№ 6. Бумага		
№ 7. Стекло		
№ 8. Доски		
№ 9. Проволка		

Наконец, иногда классу дается работа на *перегруппировку* слов по тому или иному принципу, например, по принципу *градации*, т.-е. постепенного увеличения или, наоборот, постепенного уменьшения размера предметов, скорости, силы, эффективности действия и т. д. Пишутся, скажем, на доске слова: «река, ручей, океан, море», и учащиеся располагают их в порядке увеличения размеров: «ручей, река, море, океан».

Или предлагаются классу для перегруппировки такие ряды:

Чашка, бочка, миска, рюмка, ушат . . . .
Минута, терция, секунда, день, месяц, неделя, век, год . . . . .
Улыбнуться, расхохотаться, засмеяться . . . . .

Задание постепенного увеличения действия или свойства может принимать и такую форму. Дается, в виде примера, ряд все увеличивающихся действий:

Накрапывал дождь.
Полил дождь.
Дождь *хлынул*, как из ведра.

По такому образцу учащимся (III и IV группы) предлагается представить ряд увеличивающихся (по силе или впечатлению на окружающих) действий:

Собака заворчала . . .
Ветер дохнул . . .
Зверь поднял голову . . .
Раздался первый дрожащий звук голоса . . .
Из земли показалась нежно-изумрудная зелень . . .
Издали донесся глухой шум водопада . . .

XI. Замена одного слова другим. Развитие фразы

Другое назначение упражнений на *замену* одного слова другим. Само собой разумеется, что такие упражнения обогащают словарь ребенка, но к тихому чтению они имеют лишь тогда отношение, когда при замене одного слова другим ребенок принимает во внимание характер всего текста.

Берется из рассказа фраза: «Мальчик увидел на дереве спелое золотистое яблоко» и предлагают учащемуся заменить подчеркнутые слова (определения) какими-нибудь другими.

Учащийся может сказать: «большое янтарное» или что-нибудь в этом духе, но не имеет права назвать яблоко «зеленым», «сморщенным», «гнилым»; не имеет права потому, что в тексте рассказа вид яблока возбуждает у мальчика желание во что бы то ни стало достать и с'есть его, и учащийся не может произвольно изменять весь смысл рассказа. Таким образом и здесь есть известная неизбежность (детерминизм) *окраски* определения (восторженной, насмешливой, ободряющей, порицающей и т. д.).

Если мы фразу «мальчик увидел . . . . . яблоко» вырежем из текста и будем рассматривать с детьми как нечто еще не опре-

делившееся, не выяснившееся, тогда от школьников зависит дать этому яблоку своим определением известную форму, цвет, вкус, признать его или отвергнуть. Преподаватель пишет на доске: «Мальчик увидел . . . . . яблоко» и предлагает учащимся списать в свои тетрадки эту фразу, заменив многоточие каким-нибудь определением яблока. Один учащийся вставил определение «золотое», другой — «наливное», третий — «зеленое», четвертый — «сквозящее на солнце» и т. д., т.-е. урок этот соберет в классе все или почти все известные детям определения (эпитеты) к яблоку.

В средних группах, в связи с тихим чтением, может быть поставлена такая стилистическая работа.

Учащиеся встретили в прочитанном рассказе описание осенней ночи. Учитель пишет на доске:

«Ночь была . . . . .»

Учащиеся списывают в свои тетрадки начало фразы и дописывают определение к слову «ночь». Они могут написать: «сырая», или «тусклая», или «холодная», или «серая», но должны во всяком случае охарактеризовать *осеннюю* ночь.

Или в рассказе, скажем, описывался летний вечер. Учитель пишет на доске:

«Сквозь листву пробивались . . . . . лучи».

Учащиеся дописывают: «золотые», «потухающие» или что-нибудь другое в этом роде, но не могут, сохраняя колорит произведения, написать: «печальные», «пепельные», «мертвенные» и т. д. Но вот действие, о котором они прочли, происходило как раз осенью, и в фразу, написанную на доске, «тянулись . . . . . тучи», учащиеся вставляют определения: «тяжелые», «свинцовые», «безнадежные» . . . . . .

Классу с развитым чувством ритма может быть предложена и такая работа. Учащиеся про себя прочли какое-нибудь лирическое стихотворение. Закрыли книги. Учитель пишет на доске цитату из этого стихотворения.

Дышал горячий ветерок,
В тени сидели мы друг с другом,
И перед нами на песок
День . . . . . ложился кругом.

В четвертую строку требуется вставить определение к слову «круг». К этому определению приходится пред'являть такие требования: 1) оно должно быть трехсложным с ударением на последнем слоге и 2) должно соответствовать картине, нарисованной в стихотворении, подойти к общему настроению пьесы, изображающей

жаркое лето. Таким определением может быть, например, слово «золотым».

Или вот прочли учащиеся про себя стихотворение о весне. Закрыли книги. Учитель пишет на доске 4 строчки из этого стихотворения с пропуском определений в двух последних строках:

Машут крылами крикливые цапли,
С листьев скатились последние капли,
Солнце с . . . . . сияет с небес,
В . . . . . струях опрокинулся лес.

Для 3-й строки учащиеся должны найти эпитет трехсложный с ударением на втором слоге (например, «прозрачных»), для 4-й строки—эпитет двухсложный с ударением на первом слоге (например, «тихих»)—оба определения по окраске своей должны гармонировать с целым—с пьесой, *радостно* изображающей весну.

Упражнения на перифразы могут даваться, скажем, при пересказах. В книге встретилось, допустим, выражение: «Учащийся высшего учебного заведения»; при пересказе оно заменяется одним словом «студент». Или:

Дано	*Заменяется*
1. Учреждение, которое выдает книги для чтения	1. Библиотека
2. Учреждение, где находятся картины и статуи для показа	2. Музей
3. Поселение с небольшим количеством жителей, окруженное необозримыми вспаханными полями	3. Деревня

Здесь довольно пространное определение заменяется одним определяемым словом. Могут быть случаи, когда, наоборот, желательно вместо голого названия дать определение предмета или явления:

1. Городской сад	1. Зеленое место в городе с клумбами цветов и деревьями.
2. Заводской поселок.	2. Поселение с собранными на небольшом пространстве фабриками и заводами.

Приведем примеры заданий учащимся из практики английской школы.

I. пишите расказ, вставив вместо многоточий слова из столбиков под теми же номерами, которые стоят у многоточий, причем из столбика нужно самому выбрать более подходящее слово.

Теплый угол[1].

Идет извозчик за санями по морозу, рукавицами ...1, нога об ногу ...2 и думает: «Хорошо бы теперь ...3 в ....4 избе.

Рыскает зверь по ....5 полю, ...6 от стужи и думает: «Хорошо бы теперь лежать в ...7 логовище.

Летит птица по поднебесью, ...8 ее вьюга-метелица и думает птица: «Хорошо бы теперь сидеть в ...9 гнезде.

1.	2.	3.
а. размахивает	а. ударяет	а. находиться
б. стучит	б. бьет	б. сидеть
в. похлопывает	в. шлепает	в. быть
г. вертит	г. постукивает	г. жить

4.	5.	6.
а. новой	а. обширному	а. дрожит
б. большой	б. веселому	б. плачет
в. теплой	в. зеленому	в. охает
г. светлой	г. чистому	г. вздыхает

7.	8.	9.
а. тесном	а. ласкает	а. высоком
б. теплом	б. бьет	б. теплом
в. душном	в. пугает	в. одиноком
г. скрытом	г. веселит	г. новом

II. Фразы из столбцов А и Б, имеющие одинаковый смысл, расположите парами.

А.

1. Дорога шла в гору.
2. Стоял сырой осенний день.
3. Солнце всходило.
4. Ваня — славный парень.
5. Долго смотрела женщина на гудящий наверху самолет.

---

[1] Английский рассказ здесь заменен русским. Задания I, II и IV подошли бы у нас к III группе; остальные — к IV группе.

Б.

6. Она впервые видела стальную птицу.
7. Защебетали проснувшиеся птицы.
8. Шел дождь с утра до вечера.
9. Лошади поминутно останавливались.
10. Он усердно работает и охотно помогает товарищам.

(*Образец выполнения работы:* 1. Дорога шла в гору. 9. Лошади поминутно останавливались).

III. Подыщите выражения, сходные по смыслу с набранными курсивом (выбирать нужно из тех слов, которые заключены в скобки).

1. По улице, гремя машинами, *промчалась* пожарная команда.
(Проползла, показалась, пронеслась.)
2. Водопад нес с *грохотом* свои зеленые воды.
(С шумом, с пеньем, с клокотанием.)
3. Наступил вечер, и комары начали свою *заунывную* музыку.
(Однообразную, печальную, надоедливую.)
4. В голосе звучали *энергия* и решимость.
(Воля, упрямство, каприз.)
5. Быстро *заходили* по струнам привыкшие руки.
(Замелькали, задвигались, заработали.)
6. Тень высокого *старого* дуба голосистая птичка любит.
(Развесистого, дуплистого, древнего.)
7. *Студеный* ключ играет по оврагу.
(Прозрачный, холодный, быстрый.)
8. Винт парохода забурлил, взбивая *малахитовую* пену.
(Нежную, высокую, зеленую.)
9. Стояла *темная* осенняя ночь.
(Сырая, беззвездная, долгая.)
10. Кулак посмотрел на нас *большими* круглыми глазами хищной птицы.
(Огромными, немигающими, зоркими.)

IV. Выпишите из обоих столбцов под ряд фразы, имеющие одинаковый смысл.

1.

1. Я почти замерз на катке.
2. Книга меня захватила.

3. Его удивление было безмерно.
4. Царило ненарушимое молчание.
5. Какая-то птица еще пробовала спеть что-то, но скоро конфузливо замолчала.
6. Вечерело.

2.

1. Разлилась глубокая тишина.
2. Мне стало на катке нестерпимо холодно.
3. Ее изумлению не было границ.
4. Неведомая птица еще пыталась коротким концертом нарушить вечерние молчание, но, смущенная, скоро оставила эту попытку.
5. День угасал.
6. Я увлекся чтением этой книги.

(*Исполнение:* Я почти замерз на катке. Мне стало на катке нестерпимо холодно.)

V. Разделите страницу на три части: в первую занесите подчеркнутое слово, во вторую—подберите к нему слово, сходное по смыслу, в третью—слово с противоположным значением.

1. Под ногами скрипел *горячий* песок.
2. *Тихо* и *грустно* звучала над рекой песня.
3. Кругом идет *бодрая, молодая* деятельность.
4. От *холода* трещали деревья.
5. По целым дням сидел он на берегу и смотрел на расстилающийся перед ним *безбрежный* океан.
6. *Сила* чувствовалась в каждом его движении.
7. Народные певцы — мастера *посмеяться.*

Образец:	1.	2.	3.
1.	Горячий	Знойный	Холодный
2.	Тихо грустно	Чуть слышно печально	Громко радостно
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

Очень полезной работой (для групп, начиная с IV) является *развитие фразы* в духе описания или рассказа, молча прочитанного учащимися.

Пишется на доске фраза из описания или рассказ в краткой форме. Учащиеся, помня прочитанное, развивают эту фразу, дополняют (конечно, на-память) подробностями — или имеющимися в прочитанном художественном произведении или же находящимися только в полном соответствии с характером описанной в произведении местности, времени года, бытом, выведенными лицами.

В более краткой форме	*В более распространенной форме.*
1. Весной роса пахнет медом.	1. Весной, *рано утром*, роса *на траве, в лесу, под елями нежно и тонко* пахнет медом.
2. Зимой, ночью, в мороз, снег отливает огнями.	2. Зимой, *звездной* ночью, в *сильный* мороз, снег *на дороге и на деревьях красиво* отливает *синими, красными, зелеными* огнями.
3. Осенью, в темную ночь, путник чувствует себя одиноким.	3. Осенью, в темную, *беззвездную сырую* ночь, путник, *затерявшийся во тьме и сырости*, чувствует себя *непоправимо* одиноким.

Еще несколько примеров заданий учащимся:

— Постарайтесь дополнить следующие фразы:

1. На базаре лежали горами арбузы, дыни, огурцы, помидоры, яблоки и сливы.

2. Дети с удочками и ведерками шли к едва различимой среди кустов и камыша реке, еще покрытой туманом.

3. Освещенный поезд, громыхая железом и потрясая воздух свистками, промчался по мосту, на миг отразившись в реке.

4. Иван вышел из дому по первому гудку и по дороге на завод он все смотрел по сторонам: на траву, речку вдали, двух коршунов, круживших в воздухе.

5. Источник, вытекая из скалы, падал светлыми каплями на камни и оттуда с журчанием несся между трав и кустарников.

6. Снежная цепь гор казалась издали нагромождением каменных масс.

Чтение (параллельно) описаний одного и того же предмета или явления, но сделанных с разными установками: 1) деловой, фактической и 2) с установкой на образ, картину, переживаемое чувство, ведет учащихся к пониманию различия стилей — точного и картин-

ного. Класс, в зависимости от того, какие преследует он в сочинении задачи, будет и сам выбирать соответствующие слова и выражения, выдвигая в одном случае на первое место факт, в другом — яркий образ.

Приведем несколько примеров таких параллельных описаний:

I

В доменных печах обыкновенно накопляется много шлаков, которые вывозятся из завода на тележках (или в вагонах) в особо отведенное место, где иногда образуются целые горы шлаков. Шлаки в течение 5—6 часов сохраняют высокую температуру, а первый час-другой кажутся даже грудой красных раскаленных угольев.

(*Из книги Ф. Штерера «Рур и его рабочие».*)

В субботу я ездил в город. Когда мы возвращались в поселок, я все время стоял у окна вагона и смотрел на поле, лес, извивающуюся речку. И что я вдруг увидел! Высоко в гору паровоз тащил несколько маленьких вагонов. Вдруг они опрокинулись. Что это там такое? Из вагонов падают какие-то огненные груды. Высоко взлетают искры. От огненных груд подымаются пары. Я слышу шипенье: ш-ш, ш-ш...

Смотри,—говорю я маме,—вершина горы пылает. Это мне напоминает извержение вулкана. Но скажи мне скорее, что это такое?

И мать отвечает мне:

— Не бойся, дружок! Никакого извержения нет: это просто шлаки из доменной печи; их вывозит из завода особый паровозик и ссыпает сюда на гору.

— Всего на всего шлаки,—говорю я, успокоенный. Но как красивы теперь, ночью пылающие груды!

(*Сочинение немецкого школьника.*)

II

Вчера в одной из Рейнских шахт произошло несчастье: упавшая бадья ранила четырех шахтеров.

(*Из хроники немецкой газеты.*)

— Ту-ту-ту... Протяжно ревела сирена.

— Где это она воет?—спрашиваю я домашних.

— Кажется, на Рейнской шахте.

— Ту-ту-ту...

Однако как долго и как жалобно она ревет—прямо плачет!

Должно быть, случилось на шахте несчастье.

Вот отзываются и соседние шахты.

В воздухе пронзительный металлический вой.

— Что же случилось?

— Обвал или пожар в шахте!

Вот мчится автомобиль скорой помощи.

Спросим у шофера.

— Скажите, скажите, — кричу я вдогонку автомобилю, — что такое случилось на шахте?

И шофер в ответ бросает мне:

— Сорвалась бадья... Четверо ранено.

Сирена все воет.

(*Сочинение немецкого школьника Рейнской области.*)

III

У домика, где мы живем, есть садик и огород. В садике 3—4 дерева и трава. В огороде растут овощи. Иногда я сижу в садике с мамой; иногда играю с сестренкой.

В огороде работаем и мама, и я, и сестра.

— Как сегодня темно и дымно в доме!

Откуда этот дым? Что-то жарили на плите, может быть, пролили масло на раскаленный чугун плиты.

— Мама, пойдем в садик. Посмотрим, что в огороде!

Мать закончила свою работу, берет за руку меня и Лизу, и мы отправляемся в зеленое царство. Вот наши яблони. На них зреют плоды. С каждым днем они становятся все желтее. Скоро их можно уж будет есть. А птицы весело порхают и чирикают.

— Смотрите, птички, вы и не подумайте клевать наши яблоки: не для вас они растут на дереве.

Мы сели с сестренкой на скамейку и стали играть в кооператив.

Мать собирала нежно-зеленый салат, выдернула две-три молодых морковки и еще что-то для супа.

Доносится звон часов, важный, гулкий: раз-два-три... шесть.

— Ну, ребята, скорей домой! Сейчас придет с работы отец и застанет запертой дверь. Завтра мы опять сюда придем.

(*Сочинение французского школьника, возраст 9 лет.*)

IV.

Не следует помору забывать про морские отливы и приливы. Зазеваешься или выберешь неправильный путь песками—воды прилива настигнут тебя и затопят.

(*Из книги «Среди поморов».*)

Когда в отлив вода сбегает,
И между камнями помор
Идет открытыми песками,
Путь сокращая, кругозор
Его обманчив: под ногами
Песок не тверд; помор спешит,
Прилив не ждет. Вдруг набежит

Отвсюду. Вон уже мелькают
Струи, бегущие назад;
То здесь, то там опережают,
Под камни льются, шелестя.
А вон вдали седая грива,
Ползущего в песках прилива
Гудит, неистово ревет
И водопадами встает.
Скорей, скорей! Но нет дороги,
Пески сдаются, вязнут ноги,
Пески уходят под ногой...
Все выше вод гудящих строй.
Их гряды мечутся высоко,
Чтоб опрокинуться потом...
Все море лезет на подъем.
Спасенья нет... блуждает око...
Все глубже хлябь, растет прилив.
Одолеваемый песками,
Помор цепляется руками,—
И он не мертв еще, он жив.
А тяжкий гул морского хора,
Чтоб крик его покрыть полней,
В железном бешенстве напора
Стучит миллионами камней.

(*К. Случевский.*)

XII. Проверка внеклассного чтения

«Воображаемые» сочинения

Проверка *внеклассного* детского чтения производится, между прочим, таким способом.

Учащийся прочел о тайге, и он рассказывал в классе или написал сочинение о своем воображаемом путешествии по неведомой реке через сибирскую тайгу. Весь реальный материал дается прочитанной книжкой: размеры леса, реки, атмосферные осадки, растительность, животный мир. Ребенок придумает лишь повод к путешествиям, сочиняет происшествие в тайге, свои личные переживания в минуты опасности, в минуты избавления от опасности.

Любовь ребенка к деталям в рассказе поведет к тому, что в его описании воображаемого путешествия будут вставлены все мелкие подробности, вычитанные в книге о природе страны и быте населения.

Книги на исторические темы, описания революционной борьбы настроят учащихся на рассказ (или письменное сочинение) об его (воображаемом) участии в том или другом событии, и эти события будут драматически описаны ребенком.

К данному в книге, научно проверенному, добавляется возможное и вероятное; к спокойному и точному описанию присоединяется элемент переживания.

Это, собственно, лучший путь для прохождения с детьми географии и истории.

Какое дело ребенку до Австралии до той поры, пока он (мысленно) не поехал туда на охоту за кенгуру или для ловли черных лебедей, которых он поместит в московский зоопарк?

И книги по производству, описания великих открытий и изобретений, гигантских технических сооружений должны быть так или иначе сплетены с личными переживаниями ребенка. Он никогда не поймет славной победы рабочих над водой, холодом, тьмою, морскими чудовищами, победы, которую рабочие одержали, проложив на протяжении сотен тысяч метров по дну морскому кабель, если (мысленно) не спустится вместе с ними в безмолвную океанскую глубину, в царство призрачных растений, коралловых зарослей, электрических рыб.

К этой работе может быть привлечено и изучение детьми всяких путеводителей по Сибири, Кавказу, Уралу, Волховстрою, этнографическим музеям, музеям революции.

Если мы даем ребенку ярко написанную книжку о 1-м мая, то ребенок с творческим воодушевлением воспроизводит в рассказе, как он, маленький 8-летний Самуэль Бетс, сын английского ткача и сам ткач, работал по 16 часов на фабрике под присмотром жестоких смотрителей за плату, которой было недостаточно на одну скудную дневную еду.

Для ребенка не может быть одного логического, познавательного «понять»; для него всегда создается необходимость «перечувствовать».

Приведем несколько примеров «воображаемых рассказов», стимулом к которым должна послужить читанная книга.

Учащиеся IV группы прочли книгу про жизнь в холодных странах, они узнали и о северной природе, и о том, как жилось жителям русского севера при царе и господствовавшей буржуазии (купцы-эксплоататоры, начальники-взяточники, отсутствие забот о просвещении северных народов, об оказании им медицинской помощи и т. д.); узнали они и про то, что делает теперь советская власть для распространения просвещения среди народов севера и для поднятия их материального благосостояния. В результате, под влиянием прочитанного, явились работы трех учащихся (или даже трех звеньев):

1. «Как чукча Чаймо учился в Ленинграде всяким наукам и как он потом работал среди родных чукчей».

2. «В океан на льдине» (охотников за моржами и тюленями уносит на льдине в океан; их переживания, попытки пристать к берегу, спасены).

3. «Человек и соболь» (как черный соболь хотел обмануть человека: путал свои следы, рыл себе нору с несколькими выходами, как

человек искал его десять дней под ряд и, наконец, одолел), или: «Как устроили питомник для соболей».

Прочитанная книга о Кавказе, его природе, прошлом и настоящем может *настроить* и дать, само собой, материал для ряда воображаемых рассказов.

Обычай гор

(Как столкнулись два обычая: обычай кровавой мести и обычай гостеприимства.)

Мулла и аэроплан

(На поля с поспевающей пшеницей и на фруктовые сады налетает саранча: краю грозит голод. Против саранчи в одном ауле выступает мулла со своими молитвами, в другом — прилетают несколько аэропланов со специальными приспособлениями для истребления саранчи. Кто действительно оказывает помощь.)

Случай в горах

(Потерял дорогу, спустился со страшной крутизны в долину, встретил стадо горных коз, присутствовал при горном обвале.)

Книжка о промысловых животных (пример, взятый уже из другой области) поведет к «*воображаемому описанию*»: «Ручной песец» или «Бобр»... (или про какого-нибудь другого ценного зверя).

Дается учащемуся (или учащимся) задание:

«Зная из данного нами материала нравы песца и бобра, а также способы содержания пушных зверей в питомнике, вообразите (и опишите), как стал домашним песец (или бобр) и как он вел себя у хозяина. Придумайте 2-3 случая, характеризующие этого зверя».

Остановимся еще несколько на «воображаемых путешествиях». Допустим, что учащиеся прочли про себя следующую статью:

I. По морям, морям, морям...

На угрюмых просторах Ледовитого океана нередко встретишь льдину, на которой неведомо куда плывет белый медведь. К берегам Исландии ежегодно приплывает на льдинах до десятка белых медведей.

На Командорских островах, расположенных близ Камчатки, кроме морских зверей (напр., морских котиков), во множестве водятся песцы, перебравшиеся сюда из Сибири на льдинах. Таким же способом переселились северные олени на некоторые из Алеутских островов.

В тропических морях для путешествия диких зверей вместо льдин служат плоты из поваленных деревьев, сцепившихся ветвями и лианами. Между отдельными бревнами плота попадает земля, в которой растет не только трава, но даже кустарники и деревья. На таких плавучих островах видели крокодилов, обезьян и даже пум.

Обыкновенные крысы и мыши, забираясь в ящики с товаром или мешки с мукой, расселились на судах по всей земле и водятся в настоящее время на самых отдаленных островах, куда только заходят корабли, так что теперь невозможно сказать, где родина этих животных.

После прочтения статьи вы предлагаете учащимся:

«Напишите классом сочинение о каком-нибудь животном-путешественнике (медведе или волке или лисице и т. д.); придумайте *правдоподобные* приключения во время такого путешествия и попутно опишите край, по которому пробегает или проплывает зверь-путешественник. Эта географическая картина должна составить основную часть вашего сочинения».

Приводим еще ряд кратких рассказов и описаний. Подобные рассказы и описания можно развернуть в сочинение, дополнив описаниями приключений и картинами окружающей природы. К описанию «воображаемого путешествия» можно приложить и карту путешествия.

II. Поездка в чемодане

Мне случилось раз нечаянно привезти в чемодане с бельем из Ленинграда на остров Сахалин таракана. Ехал я из Ленинграда в Одессу по железной дороге, а там по Черному морю и дальше по водным пространствам. Таракан просидел в чемодане более 3 месяцев, проехав в это время вокруг Индии около 17 000 верст, и вылез на острове на волю как ни в чем ни бывало.

III. Под собственным парусом

Откуда берутся птицы на островах, находящихся далеко от материков? Большей частью они залетают сюда не добровольно, а заносятся штормами. Сильный ветер подхватывает птицу, ерошит перья и, как под парусом, гонит ее. Если он дует от берега в море, то птица принуждена бывает лететь до тех пор, пока не упадет от усталости в воду или не встретит на пути судно или остров. Поэтому-то на тех океанских островах, по направлению которых дуют с ближайшего материка сильные и частые ветры, птицы бывают разнообразнее. Так, на Азорских островах, расположенных в 1 000 милях от Лиссабона и находящихся именно в таком положении по отношению к господствующему ветру, водится более 50 пород птиц. На тех островах, куда не дуют сильные ветры с материка, водятся только очень немногие птицы и притом такие, которых нет нигде больше. Так, большинство птиц Сандвичевых островов принадлежит к породам, живущим только здесь и нигде больше.

IV. Все ненужное отмирает

На океанских островах бывает обыкновенно очень много жуков. Эти насекомые летают очень бойко и могут долго держаться в воздухе, сопротивляясь ветру. Замечательно, что, перебравшись на крошечный остров, жуки в скором времени теряют способность летать. Это происходит от того, что на новом месте они избавлены от своих прежних врагов, которые их преследовали на родине; поэтому им не приходится прибегать к помощи крыльев

и органы летания с течением времени, как больше ненужные, исчезают. Так на Канарских и Азорских островах насчитывают 1 500 различных пород жуков; из них только 30 совершенно сходны с европейскими, большинство же остальных отличается от своих собратьев только тем, что не имеют крыльев.

V. Отлет журавлей

Умирало лето; зори
В тишине блестели,
Над пустынным полем с криком
Журавли летели.
«Ты прощай, родное поле,
В голубом просторе
Мы летим, мы улетаем
В теплый край за море.
Мы летим, мы улетаем
Голубой дорогой;
Ты кормить уж нас не будешь,
Полное тревогой.
Ты поить уж нас не будешь
Ключевой водою;
Мы не крикнем: «Слава солнцу»,
Дружно, с шумом смелым.
Не взмахнем уже крылами
Мы над хлебом спелым.
Гей, покинутое поле,
Из чужого края,
Жди нас — мы к тебе вернемся
Вместе с солнцем мая.
А дороги не забудем
В голубом просторе,—
Мы по перышку уроним
С высоты на море.
А дороги не забудем
Мы к стране родимой,
По заре ее узнаем,
По траве любимой;
По росе ее узнаем
Утренней порою,
По льняным головкам деток,
Вскормленных тобою»

(*Мария Конопницкая.*)

Прорабатывая в классе, например, последнее стихотворение, преподаватель дает некоторое пояснение классу:

«Журавли, ласточки и некоторые другие птицы улетают осенью из нашей страны в Африку, к берегам Нила.

Проследите по карте Европы и Африки их путь, запишите названия стран, рек и морей, над которыми пролетают птицы, и составьте классом сочинение:

«Что могли бы рассказать журавли, если бы они чувствовали как люди, и если бы говорили?»

Рассказ может захватить и подготовление птиц к отлету: первые осенние дни; дожди, ветры; осенний вид поля и леса; стайки птиц, собирающихся в отлет; пробные перелеты; «великий сбор» и т. д.

Рассказ можно вести от 1-го лица (как-будто повествуют сами журавли): «Стали мы замечать, что в воздухе пахнуло холодом...» или от 3-го лица: «Стали журавли замечать...»

Удобней всего разбиться на звенья, и каждое звено пусть опишет одну какую-нибудь страну, над которой, по предположению класса, должны были лететь журавли.

Можно вести рассказ о виденном птицами, не улетающими от родных полей, лесов и болот, а как раз возвращающимися к этим полям из чужих далеких стран.

Один (немецкий) писатель, например, составил такой рассказ от имени прилетевших ласточек:

Мы летим из стран далеких,
От песчаной той равнины,
Где в тени дерев высоких
Дремлют в полдень бедуины.
Над пурпурными цветами
Там, играя, мы порхали,
А пред белыми шатрами
Негры черные плясали.
Там сидел араб усталый
На коне пред пальмой гибкой,
А хозяйка угощала
Молоком его с улыбкой.

Вот, например, пояснение к заданию: написать сочинение «*По неведомой реке*».

«В Сибирской тайге до сих пор есть много неисследованных мест. Прочитав описание тайги, постарайтесь представить себе это обширнейшее, во много сотен верст, лесное царство с могучей растительностью, быстрыми реками, несущими свои воды к холодному океану, зверями, птицами. Вообразите себя в положении человека, который решил исследовать тайгу: вместе с товарищами, с ружьем в руке, с рукзаком за спиной вы вступаете в таинственный лес... Спустя два дня вы выходите к берегу неведомой реки, многоводной и быстрой. Решаетесь связать, в виде плота, несколько бревен и уноситесь вдаль... Опишите это воображаемое путешествие (на пути могут быть разные приключения: пожар на определенном лесном участке, «пробка» из деревьев, преградившая плавание, и т. д.)».

Проверкой внеклассного чтения — степени понимания учащимся прочитанного и глубины его переживаний при чтении — может служить и плакатная работа учащихся.

Преподаватель, раздавая учащимся книжки для внеклассного чтения, вкладывает в эти книжки — после рекомендуемых рассказов — узкую полоску бумаги с формулированным заданием.

Допустим, в книжке имеется рассказ:

Загадочная пропажа

I

На берегу толпился народ. Раздавались возгласы:

— Возвращайтесь поскорее домой!

— Привезите побольше серебра и золота!

— Захватите побольше слоновой кости!

Если попадутся красивые ковры или какая-нибудь дорогая материя, не забудьте и их привезти с собою!

Так говорили родственники и знакомые моряков, провожая их в далекое неизвестное плавание. Среди мужчин, женщин и детей, одетых в пестрые праздничные платья, выделялись три мрачные фигуры, обличенные во все черное. Это были монахи, пришедшие благословить суда и матросов. На руках у них были четки, в руках — кресты.

— Не забывайте, дети мои, усердно молиться тому, кто создал и сушу и море — и он не забудет вас. Не забывайте и на водах о святых праздниках, о днях сурового поста. Забывших про долг христианина ждет жестое наказание в огненном аде, на том свете, и здесь на земле...

Глаза монаха сверкнули грозно, на бледном лице выступил румянец. Это был известный своей жестокостью председатель духовного суда. Не мало народа замучил этот духовный суд. Людей, работавших в праздничные дни или не соблюдавших строго посты, предавали казни. Впрочем, духовный суд заявлял, что он не проливает человеческой крови (это запрещено богом)- преступников живьем сжигали на кострах.

II

Это было четыре века тому назад, даже больше на несколько лет (в 1519 г.).

Это было на испанском цветущем берегу.

Пять кораблей под начальством славного моряка Фердинанда Магеллана уходили в первое кругосветное плавание.

И Северная и Южная Америка были уже открыты, и от населения этих стран слышны были утверждения, что по ту сторону новооткрытых земель расстилается неизвестная «большая вода» — большой океан.

Найти путь в этот неизвестный океан, проплыть его и по таинственным водам вернуться в Азию, а потом в Европу, и было задачей Фердинанда Магеллана.

Вот уже подняли якорь.

Ветер надул паруса, и корабли поплыли навстречу неизвестному.

III

Насколько трудно было первое кругосветное путешествие, можно видеть из того, что продолжалось оно три года, и из пяти кораблей на родину вернулся только один.

Все остальные погибли в разное время и от разных причин.

Погиб и сам Маггелан.

Вот уже выступил из тумана испанский берег. Ветер донес морякам запах цветущих деревьев.

— Здравствуй, родина! — восклицали моряки, вглядываясь в очертания приближающейся земли.

В «Корабельном журнале» (так называлась книга, которая ведется на судах и куда заносится все примечательное) было написано:

«Виден берег — мы благополучно вернулись».

Моряки тщательно ведут судовые книги, они аккуратно записывают день за днем, число за числом, словом, ведут самый точный календарь, записывают все, что видели, что встречали, наблюдали каждый день.

А на испанском берегу толпился народ, как в день отплытия пяти кораблей.

Впереди всех стояли монахи с крестами в руках.

IV

Сойдя на берег, капитан корабля начал так свою речь:

— Сегодня, в день 6-го сентября...

Смех на берегу прервал речь капитана.

— Вы уж и числа перепутали: сегодня не 6-е, а 7-е сентября.

Моряки проверили свои журналы.

Нет, никаких сомнений быть не может; вот она запись за три года — аккуратная, точная, изо дня в день; ни одного дня не пропущено, да и не могло быть пропущено.

— Нет, — сказали моряки, — никакой ошибки нет, мы проверили все записи: сегодня 6-е сентября.

Но на берегу рассердились: можно спросить у кого угодно, всякий ребенок скажет, что 6-е сентября было вчера и что сегодня 7-е сентября.

Моряки снова и снова проверяли свои записи, свои календари; сомнений не оставалось: *пропали сутки*.

Из всех возможных пропаж — эта, без сомнения, была самая удивительная и самая загадочная. Но, кроме того, дело становится с часу на час серьезнее.

V

Надо помнить, что католическая церковь была чрезвычайно строга. Когда именно моряки Магеллана потеряли сутки,—неизвестно, но факт заключался в том, что сутки, действительно, были потеряны. Но ведь это означает, что были перепутаны и все посты, были перепутаны церковные службы, были перепутаны и дни празднования святых, так как определенные святые вспоминаются в определенные дни.

Моряки ничего не могли сказать в свое оправдание. Они еще и еще раз искали в своих книгах пропавшие сутки, но все напрасно; записи были безупречно аккуратны, дни в полном порядке следовали за днями, а сутки провалились где-то и когда-то. Где и когда? — не мог сказать никто.

И церковь призвала виновных к ответу.

Виновные оправдаться не могли.

И на бедных моряков было наложено суровое покаяние...

VI

Действительно ли они потеряли сутки?

Да! Они не могли их потерять. Что такое сутки? Это время полного оборота земли вокруг своей оси. Земля вращается с запада на восток. Моряки Магеллана в своем кругосветном путешествии также сделали один

полный оборот вокруг земли. Они ехали по направлению обратному вращению земли: они ехали с востока на запад. Сколько бы раз за это время земля ни обернулась вокруг своей оси, один оборот должен был пропасть, так как моряки сделали его сами и притом по направлению, обратному с направлением оборота самой земли.

Ну, а если бы моряки ехали вокруг земли не с востока на запад, а, наоборот: с запада на восток — они потеряли бы также сутки?

Очевидно, нет: они выиграли бы одни сутки. Сколько бы раз земля ни обернулась вокруг своей оси, например, сто раз, моряки, плывущие с запада на восток и совершившие полный оборот вокруг земли, во-первых, обернулись бы столько же раз, например, 100 раз вместе с землей и, во-вторых, еще один раз добавочно своим об'ездом вокруг земли.

Вернувшись домой, они считали бы не 7-е сентября, а 8-е.

Моряки Магеллана совершенно напрасно отбыли свое наказание.

Так говорит наука.

Но церковь не считается с наукой — она боится науки, так как наука основана на знании и разуме, а знание и разум враги веры.

(По книге «*Занимательная география*»).

В книге, после рассказа, учащийся находит положенную преподавателем закладку с надписью:

> *«ПРИДУМАЙТЕ ПЛАКАТ (ЛОЗУНГ И РИСУНОК) О РЕЛИГИИ И НАУКЕ, ТЩАТЕЛЬНО ИСПОЛНИТЕ ЕГО И ПРИНЕСИТЕ В КЛАСС ПОКАЗАТЬ; ПОТОМ МЫ СООБЩА УЖЕ РЕШИМ, КУДА ЭТОТ ПЛАКАТ НА ВИДНОМ МЕСТЕ УСТРОИТЬ».*

Кроме такой «*творческой*» проверки внеклассного чтения (проверки того, прочел ли учащийся рассказ, научно популярную книжку, статью в журнале и т. д.; и, прочтя, понял ли он то, что читал), существуют, конечно, еще другие средства контроля.

1. Преподаватель составляет к рассказу или статье ряд вопросов и дает их список учащемуся до того, как тот приступил к чтению этого рассказа или статьи, и учащийся должен на них ответить после того, как закончит свое чтение.

2. Предподаватель предлагает учащемуся об'яснить заглавие произведения («Ташкент — город хлебный»), прозвище кого-нибудь из действующих лиц («Федька-Халамидник»), или дать оценку более тщательно выписанным в произведении фигурам (почему понравилось или не понравилось то или другое лицо? Семка в рассказе Телешева «Домой» — кого он напоминает читателю? и т. д.), предлагает восстановить на-память какую-нибудь картинку природы, имеющуюся в рассказе (лес зимой в чеховском рассказе «Белолобый»), жанровую оценку (представление в цирке по «Каштанке»), примечательный

чем-нибудь разговор действующих лиц (беседа Миши Додонова с машинистом на паровозе в «Ташкенте — городе хлебном» и т. д.)

3. Учащимся, прочитавшим рассказ или статью, предлагается описать какую-либо сторону жизни, затронутую в прочитанном — описать со своими комментариями, разъяснениями и дополнениями. Так, чеховский рассказ «Ванька» или очерк Гл. Успенского «Петькина карьера», прочитанные детьми, дают учителю повод предложить учащимся передать классу, как жилось в царское время ученикам ремесленников и подросткам-фабричным; повести Григорьева «Красный бакен» и Ауслендера «Много впереди» доставят материал для классной беседы о гражданской войне.

4. Советуют учащимся дополнить какое-нибудь описание (напр., кайгородовскую «Жизнь дерева») рядом цифровых данных, которые нужно получить из определенных справочников (как велика площадь лесов в РСФСР? какая площадь лесов истреблялась ежегодно в царской России? сколько леса мы сумеем вывозить за границу при правильном ведении лесного хозяйства? и т. д.).

5. Ведется учащимися работа по дополнению материала, полученного из одной книжки или статьи (напр., из брошюры «Железо, как его добывают и что из него делают») материалами, взятыми из других источников (напр., из статьи «СССР будет металлическим», помещенной в «Пионере»).

6. Учащиеся составляют *реальный комментарий* к прочитанному поэтическому произведению (напр., к стихотворению Лермонтова «Три пальмы» составляются ответы на такие вопросы: правильно ли описана природа пустыни: движение песков, оазис, наступление холодной ночи после знойного дня, живут ли в пустыне коршуны? и т. д.).

7. Учащимися дается обрисовка (характеристика) какого-нибудь явления на основании двух-трех произведений, затрагивающих определенную сторону уже отошедшего в прошлое быта или быта современного (дети — «белая косточка» и дети — «косточка черная» по рассказам Чирикова «Коля и Колька», «На заре жизни» и по рассказу Л. Толстого «Ягоды»; деревня — по очеркам Низового «Новь» и Неверова «Горшки»).

8. Класс сочиняет дополнительную главу к прочитанному рассказу (такое продолжение, конечно, предполагает знание предыдущего). При «продолжении» должны быть выдержаны характеры действующих лиц, насколько они выяснились в рассказе, сохранена данная писателем обстановка, бытовой фон — иначе говоря, юные авторы «связаны» произведением, к которому они решили присочинить главу, в «своем словесном творчестве» они разумно ограничены определенно поставленной задачей: необходимостью сочинять «в духе прочитанного». Так, учащийся, прочитав «Каштанку», придумывает новую

главу — «Возвращение Каштанки домой» (заглавие этой новой главы тоже должно быть в «духе» имевшихся в очерке заглавий: «Опять все вместе» или «Здравствуй, верстак, здравствуйте, стружки». И квартира столяра, с запахом свежих досок и клея, и сам столяр, со своими поговорками и прибаутками, должны остаться прежними, уже определившимися в главах, написанных Чеховым.

9. Учащиеся делятся в классе впечатлениями от прочитанного, ведется беседа.

10. Учащиеся представляют учителю карточку, на которой делаются записи по таким, скажем, рубрикам: «место действия», «время действия», «имена действующих лиц», «*характерные* слова» (т.-е. слова, типичные для того или другого выведенного в повести лица), «крылатые слова» (т.-е. выражения, понравившиеся учащемуся, которые он хотел бы включить в свой активный словарь) и т. д.

11. Составление на полях читаемой научно-популярной книжки (собственной, а не библиотечной) названий разделов или параграфов; если книга библиотечная, то названия выписываются на отдельной бумажке, например: § 1. Раннее детство Фультона. § 2. В мастерской. § 3. Первая мысль о пароходе и т. д.

Во всех перечисленных нами средствах контроля над внеклассным чтением есть одна общая и очень важная в педагогическом отношении черта: они могут быть пущены в ход не только с одной лишь целью «проверки», но применение их действительно увеличивает активность восприятия учащегося, расширяет его словесные возможности, дает толчки к самостоятельной работе, к созидательным занятиям. Если это учет, то во всяком случае «*творческий учет*».

XIII. Чтение в связи с комплексными темами

В связи с прорабатываемыми в классе комплексными темами учащиеся обращаются к брошюрам и книгам, затрогивающим те или другие интересующие их вопросы: «Каменный уголь», «Нефть», «Торф», «Лес», «Великая река восточной долины — Волга», «На солнечном юге», «Как бороться с вредителями полей» и т. д. Учащиеся читают, составляя краткие конспекты, схемы-планы, выводят тезисы и т. д.

Конспекты могут составляться тремя способами:

1) берется какая-либо статья, и «просеивается» из нее все второстепенное, само собой разумеющееся, представляющее повторение уже сказанного раньше;

2) излагается своими словами содержание статьи, и в местах более ответственных приводятся *подлинные* фразы книги, т.-е. изложение чередуется с *цитированием*;

3) составляется по прочитанному план-схема, который должен служить учащемуся памяткой.

Тезирование есть ни что иное, как «сжатие» высказываемой автором мысли. Это «сжатие» производится таким образом: прочитав абзац в статье, учащийся спрашивает себя:

1) о чем автор говорит в этом абзаце — в чем он хотел бы убедить читателя?

2) как можно бы выразить мысль автора в самой краткой форме?

Приведем пример:

«Сотрудники газеты, работающие на фабрике, имеют возможность открыть на своем предприятии такие явления, до которых никогда бы не добрались люди, посторонние заводу. Рабкоры знают, что больше всего волнует рабочих завода, и могут с большой осведомленностью и чуткостью писать о рабочих интересах».

Это—абзац из статьи о газете и ее организации. И мысль, выраженная здесь, может быть очень кратко представлена в таком виде:

«Письма рабкоров, знающих завод и рабочих, очень ценны для газеты».

Если есть в статье несколько основных положений, то связь между ними при тезировании опускается.

Работа по «сжатию» мыслей автора — работа трудная, и ей не всегда можно дать место в четырехлетке.

Вернемся к вопросу о связи чтения с комплексными темами.

Один из учащихся, пользуясь записью (конспектом или планом-схемой), рассказывает в классе содержание книги, прочитанной им в связи с той или другой комплексной темой. Товарищи-учащиеся, читавшие по этому же вопросу другие брошюры, журнальные статьи или книги, отмечают по своим конспектам или планам-схемам, что имеется в источнике, ими прочитанном, дополнительного по сравнению с тем, что только что было рассказано в классе их товарищем, и оглашают этот дополнительный материал.

Учащиеся ведут *запись прочитанным книгам,* причем отмечают время прочтения, основные библиографические признаки книги (имя автора, заглавие и т. д.), произведенное книгой впечатление.

Не обо всех книгах приходится писать одинаково подробно.

Рубрики, на которые учащийся отвечает, могут быть такие:

1) Когда была прочитана книга?

2) Что прочел учащийся (название книги, фамилия автора, место и год издания)?

3) Понравилась ли книга и, если понравилась, то чем именно:

а) языком?

б) рисуемыми картинами?

в) описываемыми происшествиями?

г) выведенными действующими лицами?

4) Дочел до конца, вновь всю перечел или перечел только такую-то главу, не дочел до конца — почему?

5) Кто мне в книге понравился и кто не понравился и почему? На кого из действующих лиц я хотел бы походить?

6) Кого мне напомнили действующие лица?

7) Что я вспомнил, читая книгу? Что я думал, читая книгу?

8) Какое выражение (или слово) мне особенно понравилось?

9) Что я узнал нового из книги?

10) Понравились ли рисунки или не понравились — почему?

XIV. Работа детей с оглавлением книги. Словарные работы

Быстроте чтения беллетристической и научной книги сильно помогает уменье легко разбираться в оглавлении и находить без труда слово в лексиконе.

Каждый преподаватель, конечно, понимает, как важно научить ребенка быстро находить в книге нужный ему рассказ, стихотворение или упражнение. Нам приходилось наблюдать, как учащиеся IV группы перелистывали в течение 5 минут свою рабочую книгу, чтобы отыскать в ней заданное им для заучивания наизусть стихотворение. Искали под ряд от первой страницы книги до последней и так как при быстром перелистывании они не могли заметить вещи в 12 строк, то трижды начинали бестолковую свою работу с самого начала. Никто не обратился к помощи оглавления.

Работа с оглавлением приучит ребят ориентироваться и в библиотечном каталоге, т.-е. поведет их к самостоятельному сознательному выбору книги для чтения.

Упражнениям в нахождении по оглавлению определенного рассказа или стихотворения предшествует разъяснение, как составляется оглавление алфавитное или по разделам книги: «Осень», «Зима,» «Весна», «Лето», «В городе», «В деревне», «Труд человека», «Охрана здоровья», и т. д.

Разъяснения подкрепляются рассмотрением 2 — 3 книг, хорошо известных классу, и оглавлений, составленных по этим книгам.

Самые упражнения ставятся в таком виде:

Учитель пишет на доске: 1) название рассказа или стихотворения и 2) название книги, имеющейся у учеников, в которой этот рассказ или стихотворение помещены.

Учащиеся, руководствуясь оглавлением, должны отыскать произведение, о котором на доске упоминается, отметить найденное место вложением закладки полоски бумаги и написать на ней страницу,

на которой напечатан рассказ или стихотворение. Если учитель предлагает несколько заданий: найти такую-то басню, такой-то рассказ, такое-то описание, то он ставит перед каждым заданием номер; учащиеся в порядке номеров производят свою работу и на бумажных закладках отмечают эти номера. Учителю ничего не стоит тогда в течение 5 минут проверить работу у всего класса: одинаковые номера (№ 1, № 2, № 3) должны иметь и одинаковое обозначение страниц: № 1 — 5, № 2 — 123, № 3 — 75 и т. д.

Работа должна разнообразиться по годам обучения. В I группе предлагается такое задание: «Найдите стишок «Одеяльце» в такой-то части книги, где говорится о «Зиме». Для IV группы подойдет задание в роде следующего: «Отыщите первую, по месту в книге, басню Крылова», или: «Отыщите крыловскую басню, последнюю по месту в книге».

Задания могут обнимать определенный литературный вид или объединяться какой-нибудь комплексной темой: напр., II группе мы предлагаем указать все стихотворения, относящиеся к деревне, III группе — отметить все рассказы, стихи и описания, имеющие цель дать нам представление о транспорте.

Можно ограничить работу определенным промежутком времени. Выписываются на доске задания и указывается срок их выполнения: 5—10—15—20 минут, по истечении которых класс по сигналу учителя («закройте книги!») прекращает поиски по оглавлению статей и стихов в книге, самые книги закрывает и передает с закладками учителю (на каждой книге есть, конечно, обозначение — чья она).

Таким образом учитель может легко учесть работу каждого учащегося: 1) со стороны уменья пользоваться оглавлением книги и 2) со стороны скорости этой работы.

К работе с оглавлением может быть просоединена *работа по классификации.*

Примерные задания:

1) Выпишите все названия растений, встречающиеся в оглавлении!

2) Выпишите названия зверей!

3) Выпишите названия производств! и т. д.

Упражнения с оглавлением рабочей книги подводят учащихся к работе с каталогами, уже готовыми (печатными или писаными) или к составлению новых каталогов (каталога классной и школьной библиотеки), а также к составлению «содержания» детских и юношеских периодических изданий за определенный период времени.

При составлении каталогов дети наталкиваются на понятия — «род и вид» и «принцип деления» (хотя терминов логики употреблять нет никакой необходимости). В классной библиотеке оказалось

8 книг с названиями, которые кажутся детям сходными по такой-то своей стороне: «Михаил Иванович Топтыгин», «Про сестричку-лисичку», «Заинька серенький», «Чернолесье и краснолесье», «Откуда дрова идут», «Ежики», «Белочка», «Дятел плотник».

Дети заносят их в особый отдел каталога:

Лес и его обитатели

После тщательной классификации книг по содержанию образуются в классном каталоге и другие отделы:

Семья и школа

Времена года

О пионерах и октябрятах

Про Владимира Ильича Ленина

Город

О жизни в колхозах

Холодные и жаркие страны

СССР

и т. д.

Практика работы в детских читальнях показала, что предварительно нужно несколько потренировать молодых читателей в «словарных» работах.

Учителя и библиотекари знают, как беспомощны дети в обращении со словарем. Они тратят слишком много времени, чтобы найти какое-нибудь слово в лексиконе.

Прежде всего требуется научить детей самим располагать слова в строго алфавитном порядке — раньше по первой букве слова, а потом по первому слогу и, наконец, по всему буквенному составу.

Учитель пишет на доске, скажем, 20 слов—воздух, сад, лес, поле, жар, дым, зима, река, творог, овца, корова, цыпленок, лебедь, утка,

багор, горшок, Ермолай, Анна, мыло, ночь, бор — и предлагает учащимся списать их в алфавитном порядке.

В качестве начального упражнения можно ставить и такое задание:

Учащимся II—IV групп дается табличка:

А. Авдотья	З. .....
Б. Борис	И. .....
В.	К. .....
Г.	Л. .....
Д.	М. .....
Е.	Н. .....
Ж.	О. .....
	П. .....

и т. д.

Они заменяют многоточие именами: Витя, Галя, Гриша, Даша, Елена, Женя и т. д. Вместо имен можно брать фамилии товарищей.

Или дается табличка овощей, фруктов, ягод, грибов и цветов:

А. Арбуз	Д. .....
Б. Бураки	Е. .....
Г. Гвоздика	Ж. .....

Упражнения подобного рода ставятся несколько раз, причем учащимся можно разрешить держать перед собой русский алфавит.

Затем переходят к такому заданию:

Учитель пишет на доске ряд слов, начинающихся на одну и ту же букву: зной, зима, замазка, зерно, зарплата, золото, зуб, зонт, зыбка, земля, зять, зола, зрачок и т. д.,—учащиеся должны расположить эти слова в алфавитном порядке всего состава букв. Или другой пример: песок, парень, посев, Петр, путь, пробка, пустырь, пятно, пятнышко, посеять, поселок, портной, подкова, перо, перышко, перистый, перина, петля, паровоз, проворный и т. д.

Следующим этапом работы будет выпись учащимися собственных слов из какого-нибудь исторического рассказа или географического описания и расположение их в строго алфавитном порядке.

Для того, чтобы работу несколько разнообразить (тем более, что ее нужно неоднократно ставить), можно учителю рекомендовать такие приемы:

Учитель пишет на доске (или устно предлагает классу): «Напишите весенние (или зимние, осенние, смотря по сезону) слова и рас-

положите их в азбучном порядке». Учащиеся пишут в своих тетрадках: оттепель, капель, ледоход, прилет птиц, ландыш, фиалка, подснежник и т. д. и потом располагают их в столбик:

капель
ландыш
ледоход
оттепель
подснежник
прилет птиц
фиалка и т. д.

Или предлагает написать в алфавитном порядке название рек нашего Союза (IV группа), выдающихся революционных деятелей (IV и старшие группы), названия сочинений изучаемых писателей (Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Демьяна Бедного, Неверова — старшие группы).

Упражнения в расположении слов в алфавитном порядке пригодятся учащимся не только для того, чтобы без труда находить в лексиконе нужное слово, но и для составления своих словариков — списков трудных названий, технических терминов, эпитетов, крылатых выражений. При выписанном откуда-нибудь слове ставятся указания: 1) где оно встретилось (в книге «Страна озер» Страфа) и 2) откуда заимствовано объяснение («Академический Словарь», или сокращенно «Ак. С.»).

Словарь эпитетов располагается в алфавитном порядке существительных, к которым эти живописующие определения относятся. После каждого эпитета отмечается — откуда он взят: пустыня «*чахлая*» (Пушкин, стих. «Анчар»), «*мрачная*» (Пушкин, стих. «Пророк»).

Надо приучить ребят при чтении художественных произведений держать на столе узкие полоски бумаги, на которые и заносятся понравившиеся учащимся определения.

Когда полосок накопится достаточно много, эпитеты разносятся по первым буквам существительных, к которым они относятся, в словарик. Если несколько человек читают одну и ту же книгу, происходит обмен полосками с записями эпитетов.

Каждый проверяет — нет ли удачных определений, которые он пропустил. Такая работа ведется при *медленном* тихом чтении.

Словарь крылатых выражений ведется так:

Фразы (изречения выдающихся революционных деятелей, ученых, мыслителей, писателей, народные пословицы, шутки, прибаутки и т. д.) располагаются в алфавитном порядке *по первому слову*. После фразы идет отметка — откуда она взята. Если при чтении учащийся наталкивается на выражение, содержащее ту же мысль, но облеченное

в другой образ, он *приписывает* его к имеющемуся уже в его словарике выражению как любопытную словесную параллель. Следовательно, в таком «гнезде» лишь первая фраза записывается в алфавитном порядке первого слова, дальше же идет *группировка по смыслу*.

Пример. В раздел словарика на букву «Н» учащийся вносит фразу (допустим, под порядковым № 57):

57. «Нет слова, которое было бы так размашисто, бойко, так вырывалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и живо трепетало, как метко сказанное русское слово».

(*Гоголь, «Мертвые Души», т. I, гл. V.*)

И под этой фразой идет другая:

«И часто в речь Петрушкину
Вставляют слово меткое,
Какое не придумаешь,
Хоть проглоти перо!»

(*Некрасов, «Кому на Руси жить хорошо», 2).*

XV. Работа по драматизации

Учащимся предстоит перевести рассказ в действие, описание — в живой разговор, беседу. Вначале берутся легкие басни, сказочки о животных, потом постепенно переходят к более трудным вещам.

Допустим, учащиеся прочли про себя рассказ (корейскую сказку):

Охотники на тигров

«В одном корейском городе было общество охотников на тигров. Входили в это общество лишь богатые люди. Один бедный молодой человек напрасно старался пристать к компании охотников. Богачи не хотели принять в свою компанию бедняка. Тогда молодой человек, на последние свои деньги, купил прекрасное стальное копье и отправился один на охоту. По дороге в лес он нашел веселящихся богатых охотников. Они сидели у костра, ели, пили и громко распевали песни. Он еще раз попросил взять его с собой на охоту, но в ответ услышал лишь насмешки и брань. Охотник-бедняк ушел в лес. Когда молодой человек забрался в чащу, он увидал громадного полосатого тигра и убил его своим копьем. Затем уложил на месте и тигрицу. Убитых зверей он стащил в кусты, а снаружи оставил их хвосты. Потом возвратился к веселящейся компании. «Я нашел двух тигров,—сказал он,—но не решился сразиться с ними. Пойдемте, и вы легко справитесь с хищниками леса». Богатые охотники очень неохотно отправились в лес. По дороге они все время издевались над бедняком. Тот просил их говорить тише, так как тигры совсем близко. Наконец он указал им на хвосты тигров, лежащие у кустов. Богатые охотники спрятались за деревья и произнесли довольно робко. «Тигры, тигры, примите наши копья!» Но мертвые тигры, конечно, не трогались с места. Тогда охотник-бедняк рассказал богачам, как он справился с могучими хищниками леса и предложил богачам тащить на себе добычу. «Кроме вас,— добавил он,—других ослов, годных для перевозки на себе грузов, как вы видите, здесь нету».

Дети переделывают этот рассказ в пьесу. Они делят ее, скажем, на 5 сценок, указывают в каждой сцене место и время действия и предварительно перечисляют всех действующих в сценке лиц.

Охотники на тигров

Сцена I

Место действия: богатый дом в корейском городе.

Время действия: полдень.

Действующие лица: богатые охотники в шелковом платье, обвешанные дорогим оружием, и охотник-бедняк.

Богатые охотники пируют, поют песню:

«Еда и питье — все приятное тут,
Пируйте, ведь тигры от нас не уйдут!
Давайте петь песни и кушать и пить,
А тигров всегда мы успеем убить!»

Входит бедняк-охотник:

— Достопочтенные охотники, я знаю — вы выносливы и храбры, возьмите и меня с собой на охоту; мое сердце тоже не испытывает никогда испуга, а рука не знает, что такое промах.

Богатые охотники:

— Куда ты лезешь? Разве ты не знаешь, что бедный человек — не человек. Ступай прочь, пока мы не натравили на тебя собак.

Приведем еще две сценки в детской переделке сказки.

Сцена III

Место действия: привал у оврага; вдали виден лес.

Обстановка: на земле роскошный ковер; на нем расставлены вина, блюда с едой.

Время действия: утро.

Действующие лица: те, что и в первой сцене.

Охотники пьют и поют (приводится сочиненная детьми песенка).

Появляется охотник-бедняк. Он говорит:

— Здравствуйте, храбрые охотники! Я приобрел себе на последние деньги прекрасное копье и сумею быть вам полезен в опасном предприятии: возьмите меня с собой на охоту!

Один (старший) из богатых охотников:

— Мы хотим поразить тигра нашим оружием, а не уморить его с хохоту! Если же он тебя увидит, то просто лопнет со смеха; ведь за милостыней к тиграм не обращаются, а твой вид — вид нищего, который просит подаяния...

Бедняк-охотник:

— Ну, тогда пейте здесь и веселитесь, а я один пойду в лес...

Один из охотников-богачей:

— Иди, сумасшедший, если хочешь быть растерзанным тигром. Впрочем, мир не станет плакать, когда ты погибнешь: одним нищим больше или меньше — не все ли равно?

Бедняк-охотник:

— Да, я иду! Смерть от тигра лучше, чем обида от вас!..

Уходит.

Пир продолжается.

Сцена V

Место действия: лес; видна тропинка; из кустов торчат хвосты двух тигров.

Время действия: полдень.

Богачи-охотники:

— Лучше остановиться здесь. Не следует подходить слишком близко Станем за деревья: здесь такие заросли, что тигр не сумеет к нам добраться...

Бедняк-охотник:

— Ну, теперь шлите тиграм ваш мужественный вызов!

Богачи-охотники *(тихим, неуверенным голосом)*:

— Тигры, тигры, примите наши копья! Мы вызываем вас на бой! Что такое? Почему тигры не отзываются? *(Громче.)* Тигры, тигры, примите наши копья! *(Через 2-3 минуты.)* Что это значит? Тигры не появляются из кустов!

Бедняк-охотник:

— Выходите, ребята, из своей безопасной крепости. Вам нечего бояться Тигры — мертвы. Я без вас справился с ними. Теперь их нужно дотащить до города. Так как поблизости кроме вас нет ослов, годных для перевозки грузов, то возьмите себе мертвых тигров — я вам дарю их — и тащите на здоровье.

XVI. Дополнительный список работ, которые могут быть связаны с тихим чтением

I группа

1. Иллюстрирование материала при тихом чтении.
2. Ответы на вопросы, написанные учителем на доске.
3. Участие в беседе по поводу прочитанного.
4. Пантомизация предложений, написанных учителем на доске. («У меня болит зуб» — учащийся хватается за щеку, наклоняет голову, как бы от боли и т. д.)

II группа

5. Придумывание заглавий к рассказу, напечатанному без заглавия.
6. Составление истории по нескольким отрывкам из какого-нибудь рассказа (преподаватель пишет на доске, например, начало рассказа, затем 2-3 места из середины и затем конец; учащиеся восстанавливают недостающие, по их мнению, звенья).
7. Драматизированные рифмы (по первой строчке стихотворения и рифмам несколько других строк дети угадывают легкие стишки).
8. Рассказы одних и рисунки других товарищей (причем дети рисуют иллюстрации к чужим рассказам или, наоборот, пишут текст в виде рассказа к чужим иллюстрациям).
9. Ответы в тетрадях на загадки, помещенные в книжках для чтения, или шуточные вопросы.

10. Молчаливый просмотр страницы справочника и выписки нужных сведений (расстояние до города, в который собирается учащийся поехать; до села, в которое намерен класс совершить экскурсию; цена билета; «сколько лет может жить кошка?» «где проводят зиму журавли?» и т. д.).

11. Передача в классе прочитанного дома в каком-нибудь журнале рассказа.

12. Запись заглавия понравившегося (в журнале) рассказа или статьи (с указанием названия журнала, года, номера или книжки, страницы).

13. Одно звено учащихся составляет вопросы к прочитанному рассказу, другое звено отвечает на них.

14. Выявление словаря данного рассказа или статьи (выписываются «новые» слова, т.-е. такие, которые в рассказе или статье встречаются только раз).

15. Подбор из журналов картин к прочитанным раньше рассказам.

16. Передача в классе прочитанного дома рассказа, сопровождаемая чтением вслух наиболее ярких мест (они заранее отмечаются учащимся, который собирается познакомить класс с содержанием прочитанного).

III группа

17. Составление кратких выводов из прочитанных деловых статей.

18. Подбор пословиц и загадок к прочитанному (из сборников.)

19. Составление оглавления нескольких номеров журнала (по отдельным рубрикам: «рассказы», «стихи», «статьи», «письма в редакции» и т. д.).

20. Составление индивидуальных сборников (разрабатывается в классе, скажем календарная тема «Зима»: дети составляют книжки из 8—10 страничек: списывают стишки, которые им понравились, пословицы, загадки, помещают собственные небольшие рассказы или описания).

21. Составление классного сборника на определенную тему (сообща вырабатывается программа сборника и сообща выбирается, а иногда и переделывается помещаемый из книг и газет материал).

22. Придумывание продолжения к прочитанному рассказу.

23. Разделение статьи на части и указание (краткое) мысли, развиваемой в каждой части.

24. Списывание понравившихся стихотворений в альбом и мотивировка (в классе) — почему списывавший считает это стихотворение хорошим.

25. Такая же мотивировка по отношению к рассказу, который учащийся рекомендует товарищам прочесть.

26. Составление сценария к прочитанному рассказу (класс собирается превратить рассказ в небольшую пьесу и пишет сценарий, т.-е. сочиняет речи действующих лиц и краткое описание обстановки).

27. Составление сценария, обращающего данный рассказ в кинопантомиму (учащиеся потом «ставят» в классе этот придуманный «будто бы фильм»).

28. Переложение прочитанной в газете заметки в форму корреспонденции, или газетной корреспонденции в форму телеграммы.

29. Запись прочитанных книг по особой форме, выработанной в классе (класс устанавливает, что следует заносить в «тетрадь читателя»). В этой тетради приводятся учащимися и некоторые выписки из книг (цитаты).

30. Конспектирование прочитанного по учебной книге.

31. Отыскивание в книге стихов, в сборнике пословиц и т. п. материала для лозунгов в соответствии с заранее постановленной задачей (нужно найти, допустим, материал для лозунгов об охране птичьих гнезд).

32. Подбор из журналов иллюстраций к определенным лозунгам.

IV группа

33. Выбор материала из нескольких номеров газет или пионерских журналов для освещения проходимой в классе комплексной темы.

34. Подготовка справочного материала для громкого чтения в классе статьи из журнала или газеты (объяснение непонятных слов, собственных имен, дополнительные данные из какой-нибудь области, например, из экономической географии, если читать приходится краеведческий материал).

35. Подбор эпиграфов (пословиц, изречений революционных деятелей, стихов) к прочитанным рассказам или статьям.

36. Указание в стихотворении «ценных» слов (т.-е. слов, которые имеют наибольшее значение в данном стихотворении).

37. Выписывание из рассказа или стихотворения ряда слов в один столбец и указание в другом столбце слов с противоположным смыслом:

старость	молодость
болезнь	здоровье
тихий	громкий
лениться	работать и т. д.

38. Выписывание из рассказа или описания понравившихся определений к отдельным существительным: *резвый* ручей, кузнечик-*музыкант* и. т. д.

39. Составление небольшого библиографического указателя к литературе, относящейся к разрабатываемой в классе теме («1-е мая», «Красный Октябрь», «Смычка с колхозом», «Лицом к производству» и т. д.).

40. Составление письма в пионерский журнал с отзывом (рецензией) о прочитанной книге.

Библиография

1. Anderson and Davidson.— «Reading objektives», Laurel Book C⁰. Chikago, 1925, стр. 408. Одна из лучших работ по изучению процесса чтения.

2. Афанасьев П.—«Тихое чтение», в III сборнике «Родного языка в школе» за 1927, стр. 185 — 193; та же статья с некоторыми изменениями в «Краткой методике родного языка» П. Афанасьева. Л. М. ГИЗ, 1929, стр. 151—159. Имеется ссылка на книгу Брукса (русский перевод под названием «Стандарт в школе»).

3. Бархин К.— «Классное чтение и письменные работы детей» в III сборнике за 1927 год «Родного языка в школе», стр. 213—229. О детском дописывании и досказывании незаконченных фраз в связи с чтением.

4. Брукс Самуэль.— «Стандарт в школе», изд. «Космос», 1926 г. (русский перевод с английского издания). Книга имела большое влияние на русских методистов.

5. Brooks Fowler D.— «The applied psychology of reading». New-York, стр. 278. В книге даны упражнения и планы обследований занятий по чтению — молчаливому и громкому. В конце книги библиография (стр. 255—264).

6. Его же статья о тихом чтении в журнале «School and society» за 1924 г., № 19, стр. 662 и далее.

7. Дунаевский, Л.— «Психологические предпосылки умственного труда» в № 12 «Помощи самообразованию» за 1928 г., стр. 39—44. Автор, реферируя книгу Ноормана Фептона (Norman Fenton), приводит некоторые советы последнего по чтению. Указания эти из статьи т. Дунаевского перешли в книги тт. Неймана и Устинова.

8. Дьяконова. Т., Потоцкая, А. и Филиппова, М. «Опыт тихого чтения в школе», в ж. «На путях к новой школе» в № 9 за 1928 г. Авторы рассказывают об опыте тихого чтения в московской 35 школе ХОНО и в 4 школе М. Б. Б. железной дороги.

9. Hucy E. B.— «The history and pedagogy of reading», Macmillan C⁰, 1908, стр. 257. Интересные данные о практиковавшихся в XVIII и IX вв. в англо-саксонских школах приемах чтения.

10. Левитов Н.— «Элементы методики чтения», «Теория и практика американской школы», в «Педагогических курсах на дому», № 16—18, 1927 г. Издана и отдельно «Работником просвещения». М. 1927, стр. 92. Материал взят из книг Джедда. Грея, О'Брейена, Бруне, Клеппера и ежегодников Американского педагогического общества; тихому чтению посвящены стр. 60—79.

11. Linke Karl.— «Gesamtunterricht und Deutschunterricht». Berlin, 1927, стр. 275 и дальше. Краткая характеристика отдельных видов чтения.

12. Masterton James, A. — «Primary Silent Reading», London 1928—29 г. (3 части), стр. 64 + 58 + 71. Разработано более 100 видов упражнений по тихому чтению в связи с работами по развитию речи.

13. Meumann E.— «Abriss der experimentallen Pädagogik»- Leipzig, 1920, на стр. 332 и дальше. Книга Меймана, переведенная на русский язык с издания 1902 г., оказала решающее влияние на наших методистов; из нее заимствован и термин «метод целых образов».

14. Его же.— «Vorlesungen», 2 Auflage, 1922 г., стр. 441—530. Ряд очень ценных наблюдений.

15. Его же — «Hausund Schularbeit» — наблюдения и опыты с существенными дополнениями проф. мюнхенского ун-та Алоиза Фишера, 2 дополн. изд., Берлин, 1928 г.

16. Музыченко А.— «Чтение и культура слова в современной школе». Методический очерк обучения родному языку. М. 1930 г. Ряд интересных методических указаний по технике чтения и культуре слова, стр. 11—56.

17. O'Brien, John Antony.—«Reading, its psychologie and pedagogy». New-York, 1926, стр. 308. Прекрасный свод экспериментальных работ по обучению чтению. Контрольные вопросы и литература предмета после каждой главы. Вопрос поставлен очень широко (есть даже параграфы, посвященные истории письма (алфавита) и общим идеям культуры чтения). О тихом чтении говорит II глава (стр. 26—50).

18. Осколков Н.— «Развитие навыка чтения», 2-е изд., М. 1928, стр. 75. О навыках скорого чтения на стр. 15—30.

19. Pennel Mary E. and Cusack Alice M.—«How to teach reading». Houghton Mifflin C⁰, 1924 г.. стр. 298. Авторы, работавшие в начальной школе, делятся своим богатым опытом. Работа часто цитируется в английских методиках.

20. Simpson Marel E.— «Qualitative and qualitative standards in reading». New-York, 1925. Приводятся тексты на быстроту чтения и на степень понимания прочитанного.

21. Smith Nila Banton.— «One hundred ways of teaching silent reading». Chicago, 1928, стр. 149. Автор книги — американская инспектриса — предлагает 100 видов разнообразных упражнений в тихом чтении. Некоторые образцы отличаются жизненностью, динамичностью, но есть и неудачные. Тому же автору принадлежит работа о текстах тихого чтения («Effectivenes of practice test in teaching reginning reading» в «Journal educational research», кн. VII за 1923 г., стр. 213. Мы многим обязаны книге Н. Смит. Ее работу цитирует Л. Нусенбойм в статье «Самостоятельная работа в школе I ступени» в сборнике (на еврейском языке) «На путях к новой школе», М. 1929 г.

22. Stone Clarence R.— «Silent and oral reading», Houghton Mifflin C⁰, 1922, стр. 306. Приводятся доводы в пользу тихого чтения, как наиболее подходящей формы усвоения содер«ания книги.

23. Wheat Harry G.— «The teaching of reading», Ginn and C⁰, 1923, стр. 346. Подробнейшая методика чтения, обнимающая вопросы чтения и классного и внеклассного.

24. Zirres Laura.— «Comparative studies of current practice in reading». Bureau of publications teachers college, Columbia university. New-York City, 1928, стр. 229. Книга, подводящая итог производимым в американской школе опытам по постановке чтения. Указано много приемов активизации чтения.

БИБЛИОТЕКА
ИНСТИТУТ КРАСН. ПРОФЕССУРЫ
№

СОДЕРЖАНИЕ

От автора 3
Процесс чтения 4
Знаки препинания в тексте 6
Виды и цели чтения 9
Тихое чтение и внутренний язык 16
Реагирование на прочитанное 19
Нахождение фразы в тексте 32
Чувство последовательности и составление плана 33
Пересказ прочитанного, конспектирование и тезирование . . 36
Некоторые приемы быстрого чтения 42
Сочинения по картинкам 46
Дополнения учащихся (досказывание и дописывание) 46
Замена одного слова другим. Развитие фразы 55
Проверка внеклассного чтения. «Воображаемые сочинения» . 64
Чтение в связи с комплексными темами 74
Работа детей с оглавлением книги. Словарные работы . . . 76
Работы по драматизации 81
Дополнительный список работ, которые могут быть связаны с тихим чтением 83
Библиография 86

КУЛЬТУРА СЛОВА В ШКОЛЕ

БАРХИН К. Культура слова. Методическое пособие для преподавателей II ступени. 2-е дополненное издание. 288 стр. Цена 1 р. 50 к. В переплете 1 р. 70 к.

Содержание: Введение и практическая стилистика. Свободное творчество учащихся. Отдельные виды письменной речи. Исправление работ учащихся.

БАРХИН К. Развитие речи и изучение художественных произведений. Рабочая книга для учащихся педтехникумов и учителей. «Дешевая б-ка просвещенца», 4-е дополненное издание. 320 стр. Цена 75 к. В переплете 88 к.

Содержание: Развитие речи. Устные и письменные сочинения. Изучение художественных произведений. Детское внеклассное чтение. Работа по развитию речи и над художественным материалом в I, II, III и IV группах. Рассказывание. Слово, пространственные искусства, труд и игры. Родной язык в комплексе. О требованиях, предъявляемых к учебной книге.

КОСТИН Н. Методы и приемы чтения деловых статей и художественных произведений. 92 стр. Цена 60 к.

Содержание: Постановка вопроса о методе и методике чтения деловых статей и художественных произведений. Подбор материалов для чтения в связи с проработкой комплексов. Формы и приемы чтения деловых статей и художественных произведений. Анализ художественных произведений. Вопрос о технике чтения. Примерные планы уроков по чтению деловых статей и художественных произведений. Выводы и обобщения по отдельным вопросам. Указатель литературы.

МУЗЫЧЕНКО А. Чтение и культура слова в современной школе. Методический очерк обучения родному языку. 56 стр. Цена 45 к.

ТАРАСОВ М. Работа с книгой в школе. Опыт методики для преподавателей. 101 стр. Цена 65 к.

Содержание: Роль книги в школе. Элементы организации умственного труда. Пятый год обучения. Предварительное ознакомление с книгой. Ознакомление с книгой через оглавление. Работа со словарем. Знаки смысловых оттенков. Составление плана. Выписка цитат. Усвоение прочитанного. Характеристика. Шестой год обучения. Навыки пятого года обучения. Выписка цитат. Карточная система. Конспект. Характеристика. Опыт рецензирования. Седьмой год обучения. Характеристика. Опыт литературных параллелей. Тезисы. Приложения. Методические разработки.

С ЗАКАЗАМИ ОБРАЩАТЬСЯ

В ИЗД-ВО „РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“

МОСКВА 19, ПОЗДВИЖЕНКА, 10,

а также в магазины и отделения издательства

37115

60 коп.

РУССКИЙ ЯЗЫК
В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

журнал теории и методики русского языка и литературы

ПОД ОБЩЕЙ РЕДАКЦИЕЙ
П. И. ЛЕБЕДЕВА-ПОЛЯНСКОГО

6 книг в год

ЗАДАЧИ ЖУРНАЛА:

Искать вместе с учительством пути коммунистического воспитания молодежи средствами языка и литературы.

Освежать, расширять и углублять знания преподавателя советской школы в области литературоведения и языкознания.

Помогать преподавателю в его повседневной работе всесторонним освещением вопросов марксистской педагогики.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ:

на год—10 р., на 6 м.—5 р. 50 к.

ПОДПИСКА ПРИНИМАЕТСЯ:

в ОППИ изд., МОСКВА, ул. Герцена, 10; в магазинах и отделениях изд-ва и у письмоносцев.

ПЕРЕВОДЫ НАПРАВЛЯТЬ:

МОСКВА 19, Воздвиженка, 10, издательство „РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ"